



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DA (DES)OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL:
O CASO DO INGLÊS (1961-1971)**

LUANA INÊS ALVES SANTOS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DA (DES)OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL:
O CASO DO INGLÊS (1961-1971)

LUANA INÊS ALVES SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dr. Elaine Maria Santos

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santos, Luana Inês Alves
S932d Da (des)obrigatoriedade do ensino de línguas no Brasil : o caso do inglês (1961-1971) / Luana Inês Alves Santos ; orientador Luiz Eduardo Meneses de Oliveira. – São Cristóvão, SE, 2019.
70 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Educação – História - Brasil. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Currículos. 4. Educação e Estado. I. Oliveira, Luiz Eduardo Meneses de, orient. II. Título.

CDU 37.016:811.111(81)(091)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



LUANA INÊS ALVES SANTOS

DA (DES)OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL:
O CASO DO INGLÊS (1961-1996)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 20.02. 2019

Prof. Dr. Luiz Eduardo Menezes de Oliveira (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Eya Maria Siqueira Alves
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Elaine Maria Santos
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato
Universidade Tiradentes/UNIT

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

A todos/as que acreditam na evolução humana através do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Luiz Eduardo, pelas orientações, conselhos e apoio recebidos ainda durante a graduação e logo após, durante o mestrado e no processo de elaboração desta dissertação. Muito obrigada pela compreensão e por compartilhar seus conhecimentos e experiência.

À Elaine e Rodrigo, pelos professores, coordenadores e amigos que se tornaram e que me motivaram e ajudaram durante a elaboração deste texto, e desde muito antes, quando decidi investir na carreira acadêmica e ingressar no mestrado. Muito obrigada por todo o apoio e dedicação de vocês.

Aos professores e colegas de mestrado que me acompanharam durante essa trajetória, pelos momentos de discussão e aprendizado proporcionados, em especial ao professor Joaquim Tavares. Agradeço os seus comentários e sugestões no exame de qualificação desta pesquisa, juntamente aos da professora Ana Lúcia.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Cultura da UFS, pela parceria e aprendizado.

À Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC), por financiar doze dos vinte e quatro meses desta pesquisa.

À minha família, em especial à minha mãe, Lívia; à minha avó, Inês; e ao meu pai, Neto. Obrigada por tudo.

Ao meu querido Christiano, pelo suporte, compreensão, paciência e torcida, sempre. Com você ao meu lado, esse desafio se tornou ainda mais possível. Muito obrigada pela sua presença em minha vida.

A todos/as que contribuíram, com um conselho, orientação, suporte e incentivo, mesmo que indiretamente. Muito obrigada!

“A evolução do ensino das línguas no Brasil confunde-se com a história da própria escola secundária brasileira. Uma está contida na outra, tal como a parte se integra necessariamente no todo.” (Valnir Chagas)

RESUMO

Esta dissertação investigou e analisou a legislação sobre o ensino de língua inglesa e a sua configuração como disciplina não obrigatória no currículo escolar brasileiro, apresentando e esclarecendo os possíveis fatores de omissão da recomendação do ensino das línguas estrangeiras com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, situação que se manteve durante a Lei n.º 5.692, de 1971, que vigorou até 1996. Para atingir tal objetivo, considerando a natureza qualitativa e o caráter documental e histórico desta pesquisa, realizou-se um levantamento da referida legislação, no intuito de identificar e compreender os ideais e princípios que deram sustentação à lei, em suas variadas formas (decretos, pareceres, relatórios, etc.), bem como de investigar o contexto histórico de sua elaboração. Para tanto, foi utilizado referencial teórico vinculado à história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990) e ao currículo escolar (GOODSON, 1995). Como fontes, foram utilizadas a legislação e a historiografia educacional referente ao período. Compreendeu-se através da investigação que a não inserção da recomendação do ensino das línguas estrangeiras nos textos oficiais das LDBs de 1961 e 1971 ocorreu devido à tentativa de descentralização da instrução no país, ficando então recomendado o seu ensino por intermédio de legislação complementar, e sua escolha a cargo dos conselhos estaduais de educação.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de Línguas. História da Educação. Língua Inglesa.

ABSTRACT

This dissertation investigated and analyzed the legislation on English language teaching and its establishment as a not required subject in the Brazilian school curriculum, presenting and clarifying the possible factors for the omission of the foreign languages teaching recommendation with the institution of LDB published in 1961, remaining effective during Law nº 5.692, from 1971 and in force until 1996. Hence, data collection from the referred legislation was carried out considering the qualitative nature and the historical and documentary character of this research, in order to identify and comprehend the law's sustaining ideals and principles in its various forms (decrees, opinions, reports, etc.), as well as to investigate the historical context of its elaboration. Thus, the history of the school subjects (Chervel, 1990) and the school curriculum (Goodson, 1995) are used as theoretical references. Legislation and educational historiography of the period are used as sources. It was understood throughout the investigation that the non-recommendation of foreign language teaching in the official texts of LDBs from 1961 and 1971 was defined as an attempt to decentralize the teaching in the country, and therefore its recommendation happened exclusively by complementary legislation. The decision-making process was then a matter of the state councils of education.

Keywords: Curriculum. Language Teaching. History of Education. English Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Folha de rosto do primeiro número da revista Documenta.....	60
Fotografia 2 – Indicação das disciplinas obrigatórias e complementares do Ensino Médio.....	61
Fotografia 3 – Indicação das disciplinas complementares e optativas do Ensino Médio.....	62
Fotografia 4 – Quadro exemplificativo do ciclo ginásial.....	63
Fotografia 5 – Quadro exemplificativo do ciclo colegial.....	64
Fotografia 6 – Nota sobre o ensino das línguas estrangeiras modernas.....	65
Fotografia 7 – Nota sobre o ensino das línguas estrangeiras modernas (continuação).....	66
Fotografia 8 – Parecer n. 217.....	67
Fotografia 9 – Parecer n. 217 (continuação).....	68
Fotografia 10 – Parecer n.º 853/71.....	69
Fotografia 11 – Projeto anexo ao Parecer n.º 853/71.....	70

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Historiografia do ensino das línguas estrangeiras no Brasil (1809-1996).....	58
Quadro 2 – Instalação das instituições de iniciativa privada de ensino de línguas no Brasil até 1961.....	59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

BICEN – Biblioteca Central da UFS

CCAA – Centro Cultural Anglo Americano

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CSN – Companhia Siderúrgica Nacional

EUA – Estados Unidos da América

FEB – Força Expedicionária Brasileira

ICBEU – Centro Binacional Instituto Cultural Brasil - Estados Unidos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

RBEP – Revista Brasileira de Ensinos Pedagógicos

UFS – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. HISTÓRIA DO ENSINO DO INGLÊS NO BRASIL: DE 1837 ATÉ 1961.....	23
2.1 O IMPERIAL COLÉGIO DE PEDRO II E O ENSINO DE LÍNGUAS.....	23
2.2 O MÉTODO DIRETO.....	25
2.3 A PRIMEIRA VERSÃO DA LDB.....	30
3. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1961.....	33
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOECONÔMICO DA LEGISLAÇÃO: A INTERFERÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS.....	33
3.2 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO.....	38
3.3 COMPARATIVO COM A LEGISLAÇÃO DE 1971.....	44
3.4 LEGISLAÇÃO COMPLEMENTAR.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54
ANEXOS.....	58

1. INTRODUÇÃO

O meu interesse pessoal pela língua inglesa surgiu entre 2007 e 2008, quando conheci e comecei a consumir cada vez mais as produções culturais estadunidenses, como músicas e programas de TV. Desde então, tomei gosto pela disciplina, ainda no ensino médio, e, apesar das minhas dúvidas quanto a assumir o ensino da língua como profissão, resolvi prestar vestibular para Letras – Português e Inglês na Universidade Federal de Sergipe (doravante UFS). Durante a graduação, conheci professoras e professores excepcionais que me mostraram um viés social e político do ensino da língua inglesa e esse certamente foi o fator principal de motivação para que eu decidisse continuar com o curso e investir na carreira acadêmica, assim como para impulsionar o meu interesse no estudo e pesquisa do objeto desta dissertação.

O entusiasmo pela língua inglesa só aumentou quando eu tive a minha primeira experiência como professora, em 2014, no Programa Inglês sem Fronteiras UFS. Nele, conheci a Profa. Elaine Santos e o Prof. Rodrigo Belfort, coordenadores do Programa, que já realizavam pesquisas na linha de história do ensino das línguas, sob a orientação do Prof. Luiz Eduardo Oliveira. Interessei-me pela linha de pesquisa e resolvi contatá-lo para orientar o meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a história do ensino do inglês no Brasil, o qual culminou, em 2016, no projeto de pesquisa para a seleção de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, que deu as ideias iniciais para a escrita desta Dissertação. Destarte, continuei a trilhar o caminho da pesquisa acadêmica ao me dedicar à presente investigação, que, como já dito, motivou-me através da possibilidade de promover uma consciência crítica quanto ao ensino da língua inglesa no contexto escolar brasileiro.

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil foi pela primeira vez registrado durante o período pombalino, no século XVIII, resultado da interferência da Ilustração europeia¹ quando esta se fez pensamento dominante para os portugueses da época. Segundo Hilsdorf (2003), em Portugal, a vertente ilustrada dos padres oratorianos foi a responsável pelos estudos das “línguas vivas”², além da língua materna. No Brasil, ainda segundo a autora, a reforma pombalina proporcionou a criação de uma rede de aulas avulsas que, em Salvador, propiciou o ensino das línguas latina e grega (conforme o Alvará de 1759). Já em Pernambuco, a criação adicional do

¹A Ilustração europeia, também chamada de Iluminismo, foi um movimento do século XVIII que contrariou o Antigo Regime ao defender o uso da razão. De acordo com Falcon (1994), foi apoiado pela burguesia, e resultou em mudanças nos âmbitos sociais, políticos e econômicos da sociedade europeia, defendendo também a liberdade econômica, o antropocentrismo e os ideais burgueses.

²O termo *línguas vivas* foi utilizado na legislação brasileira até o ano de 1961, quando foi publicada a LDB, sendo substituído pelo termo *línguas estrangeiras modernas*.

Seminário, de acordo com os princípios ilustrados, fez constar em seu plano de estudos não somente o estudo das línguas clássicas, como, também, o das línguas modernas.

No contexto da legislação pombalina, mais especificamente o do *Alvará de 19 de maio de 1759*, é possível perceber que a necessidade comercial da época foi determinante para o ensino de línguas estrangeiras, como o inglês e o francês, que eram utilizadas como instrumentos de acesso, através da tradução, aos conhecimentos necessários às matérias da academia³. Alguns anos depois, com a *Carta de Lei de 7 de março de 1761*, fica recomendado o estudo das línguas francesa, italiana e inglesa na instrução militar, pelo Colégio dos Nobres; tal estudo também é recomendado na *Carta de Roboração de 28 de agosto de 1772*, com a reforma da Universidade de Coimbra, para o estudo de obras de Matemática. Após esse período, de acordo com Oliveira (2006), já no século XIX, são três as fases do processo de institucionalização do ensino das línguas vivas no Brasil e suas configurações como disciplinas escolares.

Na primeira fase, entre 1809 e 1837, as línguas vivas são ensinadas com um propósito principalmente instrumental. Elas são meios de acesso às matérias consideradas de grande importância para os cursos mais destacados da época, geralmente relacionadas a saberes matemáticos. A intenção do governo joanino, com a Decisão n.º 29, de 14 de julho de 1809, que criou as primeiras Cadeiras Públicas das línguas francesa e inglesa no país, era preparar candidatos para os Estudos Maiores ou superiores, para os quais os alunos deveriam ter pelo menos o conhecimento da língua francesa, considerada “universal” à época.

A língua inglesa, especificamente, possuía também, neste período, uma característica utilitária, devido ao momento de abertura dos portos ao comércio estrangeiro, especialmente ao inglês, já que o país estava impedido de negociar com a França pelo bloqueio continental imposto por Napoleão. Havia, também, por parte do governo, o interesse em criar lugares de Intérprete e Tradutor nos portos de diversas províncias e nas secretarias de algumas repartições públicas.

Nesse contexto político, São José (2015), em sua dissertação, expõe a criação da Real Academia Militar em 1810, que incluía o ensino das línguas inglesa, francesa e alemã. “A aliança com a Inglaterra, a falta de um exército qualificado, a fuga da família real ao ataque do exército francês e a falta de livros no idioma português, foram essenciais para a introdução do ensino de inglês dentro das instituições militares no Brasil” (SÃO JOSÉ, 2015, p. 66). O autor aponta que o conhecimento das línguas inglesa e francesa foi importante para a capacitação dos

³A academia referida é a Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto, criada com o objetivo de instruir marinheiros e comerciantes da época.

militares para a guerra, por intermédio do estudo dos livros militares que se encontravam nas referidas línguas. Neste contexto, acerca da língua francesa, Oliveira (2016) expõe a relevância do estudo desta língua durante o Império, e defende que “a institucionalização do ensino de francês, como um processo, representou uma transformação da natureza de seu ensino, formalizando e universalizando suas regras de funcionamento” (OLIVEIRA, 2016, p. 101).

Observa-se que os princípios ilustrados, mais uma vez, mostram-se influentes na recomendação para o estudo das línguas estrangeiras, expondo o que se acreditava ser uma forma de progresso, pois

O ensino das línguas estrangeiras, nessas condições, justifica-se como um instrumento de acesso ao conhecimento científico da época, pois os compêndios mais atualizados na matéria [...] estavam escritos, em sua maioria, em Francês ou Inglês (OLIVEIRA, 2010, p. 107).

Na segunda fase da institucionalização, entre 1837 e 1870, foi mantida a função instrumentalista do ensino das línguas vivas, porém com a predominância da função literária. As línguas vivas não eram mais apenas um meio de acesso ao conhecimento para os estudos e um suporte para comunicações entre o governo local e os estrangeiros, mas eram, também, estudadas pela matéria e suas produções em si, contribuindo com o projeto civilizatório do governo regencial, pois os alunos teriam contato com as nações consideradas mais “civilizadas”, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência maior de nacionalidade. A partir deste momento, as línguas vivas se tornaram uma matéria em si, estudadas em função delas mesmas.

Os estudos das línguas vivas se faziam, então, através de versões e traduções de trechos de obras literárias de referência para tais línguas. Percebe-se, assim, uma transição quanto às finalidades do ensino e aprendizado das línguas vivas: a compreensão destas, antes, era considerada um meio de acesso ao conhecimento entendido como científico presente nos compêndios estrangeiros utilizados em cursos superiores; após esse período, o estudo das línguas vivas, que incluía o da literatura, valia por si só, e sua finalidade instrumental se vinculava ao fato de que essa habilidade era essencial para a entrada nas faculdades do Império, através dos exames de preparatórios.

Ainda sobre este momento, Santos (2017) aborda, em sua tese, os Programas do Imperial Colégio de Pedro II, mencionados anteriormente por Oliveira (2006), analisando a legislação, os compêndios e os planos de ensino da instituição. O primeiro deles, o programa de ensino de 1850, por exemplo, valorizava textos que incitassem o despertar de valores morais

e pudessem ser referência para o desenvolvimento da habilidade de escrita. Quanto aos métodos utilizados para o ensino, a autora observa que, apesar das tentativas de inovação, métodos tradicionais focados na gramática e na tradução ainda permaneciam por todo o século XIX.

Destaca-se também a importância do ensino da língua inglesa neste período para o comércio e a formação do “perfeito negociante”. Teles (2012) buscou compreender em sua dissertação de que modo as Aulas de Comércio, criadas pelo Marquês de Pombal, em 1759, contribuíram para o processo de institucionalização do ensino da língua inglesa no Brasil, desde o ano de criação destas até 1846. O autor conclui que

Ainda que o Inglês fosse visto apenas como ferramenta viabilizadora para atender à necessidade de execução de novas tarefas mercantis, a criação da Junta de Comércio para promover a Aula de Comércio – como política protecionista dos monopólios que a Coroa procurava mobilizar –, contribuiu para a inclusão e ampliação das línguas inglesa e francesa como matérias a serem estudadas, e por conseguinte, como disciplinas escolares (TELES, 2012, p. 98).

Após esse período, entre 1870 e 1890 se inicia a terceira fase da institucionalização do ensino das línguas vivas. Elas assumem um caráter prático, além do literário já mencionado, buscando, além do ensino pela linguagem escrita, uma prática mais frequente da oralidade, com foco na compreensão oral. Como informa Oliveira (2006) em sua tese, embora o adjetivo “prático” já tivesse sido utilizado por autores da época em compêndios elaborados antes da reforma de 1870, como o *Grammatica pratica da língua inglesa* de Filipe da Motta de Azevedo Corrêa, Howatt⁴ (1984) acredita que esse adjetivo tenha sido usado para expressar exercícios de prática de gramática usados no método de gramática e tradução. A pesquisa de Santos (2017) confirma esse dado, uma vez que, nos compêndios analisados, o termo “prático” estava relacionado aos exercícios de memorização e recitação.

No entanto, com o Decreto n.º 4.468, de 1º fevereiro de 1870, ficou recomendado que os professores de línguas vivas do Imperial Colégio de Pedro II deveriam utilizar em classe apenas a língua a ser ensinada. Esta foi a primeira vez que uma recomendação como esta ocorreu na legislação, o que demonstra uma preocupação com o aprendizado das línguas vivas pelas mesmas, com uma menor interferência da língua materna, não anulando o caráter instrumental das mesmas, que seria uma forma mais rápida e ágil de se aprender tais línguas e,

⁴A.P.R. Howatt é um professor associado aposentado da área de Linguística Aplicada da Universidade de Edimburgo, na Escócia. Ele publicou a obra *A History of English Language Teaching* (1984), na qual investiga as origens e as ideias que circundaram o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, e é utilizada nesta pesquisa como referência.

assim, obter uma qualificação profissional de forma mais rápida, como exigido no mercado da época. Não obstante, este foi, certamente, um momento de circulação de novas ideias quanto ao ensino de línguas no Brasil.

É na terceira fase, também, que o ensino das línguas vivas começa a se dissociar da sua função literária, devido a instituição do ensino das Literaturas Estrangeiras separadamente das mesmas. Tal decisão motivou um novo foco na criação de materiais para o aprendizado das línguas, como os guias de conversação, por exemplo. No Programa de Ensino de 1862 do Imperial Colégio de Pedro II, foi mencionado um *Guia de Conversação*, que pode ter sido referência ao *Manual of conversation with models of letters for the use of travellers and students*, de Ebenezer Clifton. Tal obra, de 1859, “trata-se de mais um compêndio destinado ao ensino de inglês, tendo como base traduções, memorizações, recitações e trabalhos lexicais” (SANTOS, 2017, p. 155).

No entanto, o discurso científico em relação ao caráter prático desse terceiro momento, que vinha da congregação do Imperial Colégio de Pedro II, possuía um ângulo político, pois o avanço nos métodos educacionais não era bem visto, priorizando uma educação clássica, de Estudos Clássicos. Percebe-se, então, que

as três finalidades do ensino das Línguas Vivas têm uma característica em comum: seu caráter elitista, pois seu conhecimento estava reservado a uma classe muito restrita e privilegiada de cidadãos: os que faziam dele um uso instrumental, como os candidatos aos Exames de Preparatórios, e os que aprendiam habilidades literárias ou práticas nos Estabelecimentos de Instrução Secundária, os quais compunham uma classe ainda mais restrita, uma vez que seu objetivo era formar homens que depois pudessem ocupar posições eminentes (OLIVEIRA, 2006, p. 357).

Durante a Primeira República, pelo Decreto n.º 1.075 de 22 de novembro de 1890, houve um “retrocesso” quanto ao ensino da língua inglesa nas escolas secundárias, já que, com este, o ensino da disciplina se torna optativo, juntamente ao da língua alemã. Esse cenário se altera em 28 de dezembro de 1892, através do Decreto n.º 1.194, que, além de retornar a obrigatoriedade do ensino de ambas as línguas, indica também a quantidade de horas a serem estudadas a cada ano de estudo (SANTOS, 2017, p. 186). Marcado por idas e vindas, mais uma vez o ensino da língua inglesa se torna opcional pelo Decreto n.º 2.857, em 30 de março de 1898, e apenas com o Decreto Federal n.º 18.564, de 15 de janeiro de 1929, volta a ser obrigatório no país.

Com a Portaria de 30 de junho de 1931, que foi uma medida legislativa da reforma do ministro Francisco Campos, os objetivos, conteúdos e metodologia das disciplinas do “curso

fundamental” (parte do ensino secundário, que fora dividido em duas partes: curso fundamental e curso complementar, através do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931) eram especificados. Tal reforma motivou um método oficial para o ensino das línguas vivas estrangeiras, o “método direto intuitivo”, instaurado e oficializado no ensino secundário através do Decreto n.º 20.833, de 21 de dezembro de 1931, e que consistia no ensino da língua estrangeira pela própria língua estrangeira (GOMES, 2015). Pode-se considerar a instituição do método direto como um primeiro momento de grande atenção e valorização do ensino das línguas estrangeiras no século XX.

Com o Decreto n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, pertencente à reforma instituída pelo Ministro do Estado Novo Gustavo Capanema, houve uma nova mudança referente à finalidade e à organização do ensino secundário, sendo este dividido nos ciclos ginásial e colegial (este último subdividido em dois cursos paralelos, o clássico e o científico), com quatro e três anos de duração para cada ciclo, respectivamente. Tornou-se, então, obrigatório o ensino das línguas latina, francesa e inglesa no ciclo ginásial; das línguas espanhola, inglesa e francesa, no curso científico; e as línguas inglesa, francesa, latina e grega, no curso clássico (BRASIL, 1942).

Em 1943, com a Portaria Ministerial n.º 148, de 15 de fevereiro, ainda sob a reforma Capanema, o ensino da língua inglesa estava associado ao de sua respectiva literatura, até 1951, quando a lei realmente entrou em vigor, com a emissão da Portaria n.º 614, de 10 de maio, assinada pelo então Ministro Simões Filho, que dissocia o ensino da língua inglesa da sua literatura.

Em 1961, a educação brasileira foi regularizada com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Contudo, não é possível encontrar na legislação instituída informações mais específicas acerca do currículo escolar, tampouco o ensino de línguas estrangeiras é mencionado, e a orientação mais aproximada ao ensino de línguas é o primeiro parágrafo do Art. 46 da LDB de 1961, de que “A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo de aspectos linguísticos, históricos e literários” (BRASIL, 1961).

Durante o período da ditadura militar, o referido documento foi modificado (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), e, ainda assim, não há informações específicas sobre as disciplinas que seriam ministradas no ensino de 1º e 2º graus. Não havendo informações sobre o currículo escolar, observa-se, então, a partir dessas duas leis, que o ensino de línguas estrangeiras também não era regulamentado e pode não ter sido efetivo em todo o país, mesmo após o período ditatorial.

Faz-se relevante questionar as razões pelas quais o Estado se isentou da responsabilidade do ensino das línguas estrangeiras no referido momento, já que, após a Segunda Guerra Mundial, a dependência econômica e cultural do Brasil em relação aos Estados Unidos da América cresceu, resultando não só em um maior interesse pela língua inglesa, como também em uma maior necessidade em aprendê-la.

É fundamental analisar o percurso do ensino da língua inglesa no Brasil, principalmente a partir do ano de 1837, no qual o seu ensino se tornou obrigatório nos estudos secundários através do Imperial Colégio de Pedro II, demonstrando assim um destaque dado à língua inglesa durante o período, já que esta foi a primeira vez que a língua inglesa foi incluída no plano de estudos de uma instituição de ensino. Destarte, o objetivo do meu trabalho é investigar e analisar a legislação sobre o ensino de língua inglesa e a sua configuração como disciplina não obrigatória no currículo escolar brasileiro com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB) de 1961, situação que se manteve durante a Lei n.º 5.692, Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, de 1971, e foi alterada apenas com a Lei n.º 9.394 de 1996, com o retorno da indicação do ensino das línguas estrangeiras.

Para tanto, foi realizado um levantamento da legislação relacionada ao período recortado, sendo este justificado pela importância das leis publicadas durante o referido momento quanto ao ensino das línguas estrangeiras no Brasil, sendo 1961 o marco da desobrigatoriedade do seu ensino mediante a primeira versão da LDB, e 1971 o ano da publicação da segunda versão da lei, através da qual as línguas estrangeiras permanecem não recomendadas. As legislações posteriores a este período não são analisadas, uma vez que o objetivo desta pesquisa é compreender a ausência do caráter de obrigatoriedade do ensino das línguas estrangeiras, e este foi mantido apenas com a Lei 5.692/71. Foram também identificados e compreendidos os ideais e princípios que deram sustentação à lei, em suas variadas formas (decretos, pareceres, relatórios etc.); e espera-se, assim, que este trabalho possa contribuir para o mapeamento de uma história do ensino das línguas no Brasil.

Logo, o presente trabalho utilizará principalmente a história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990) e do currículo escolar (GOODSON, 1995) como pressupostos teóricos para a sua elaboração. Chervel (1990) propõe uma discussão acerca da importância do estudo e investigação da história das disciplinas escolares, considerando desde a nomenclatura “disciplina”, quais as “disciplinas”, os seus conteúdos, até o papel do professor diante do conteúdo ensinado e a sua consequência para a sociedade. Por sua vez, Goodson (1995) entende o currículo escolar como uma construção histórica e social que pode evidenciar relações de poder, e defende a importância do estudo do currículo para a compreensão da relação entre a

escola e a sociedade. Apesar dos autores considerarem os seus contextos escolares francês e inglês, respectivamente, os trabalhos proporcionam uma compreensão abrangente dos elementos que constituem a escola de uma forma ampla. Pretende-se, assim, compreender melhor a função que as línguas estrangeiras cumpriram durante o período a ser estudado, evitando uma visão da escola como “entidade abstrata, completamente desligada de uma ambiência histórica” (AZANHA, 1992, p. 46), e considerando a possível interferência sociocultural destas na sociedade brasileira.

Insero-se, desse modo, o presente trabalho, na linha de pesquisa de História da Educação, na área de História, Sociedade e Pensamento Educacional, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, por ser uma pesquisa histórica dentro do campo do ensino de línguas no Brasil. Além das justificativas aqui já apresentadas quanto ao marco temporal deste trabalho, dedicar-me-ei ao estudo dos anos de 1961 a 1971, uma vez que os períodos anteriores foram cobertos em outros trabalhos de mestrado e doutorado do Núcleo de Estudos de Cultura – NEC da UFS, grupo de pesquisa do qual faço parte. Utilizo tais trabalhos como referência, como por exemplo a dissertação de mestrado *As reformas pombalinas e as gramáticas inglesas: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827)* e a tese de doutorado *Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX*, produzidas por Elaine Maria Santos; e a dissertação de mestrado de Rodrigo Belfort Gomes, intitulada *A instituição do método direto para o ensino de inglês no Brasil (1931-1961)*.

Utilizo também as dissertações de Thadeu Vinícius Souza Teles, intitulada *O papel do ensino de inglês na formação do perfeito comerciante (1759-1846)*; de Elisson Souza de São José, *As armas e as letras inglesas: a instrução militar e o ensino de inglês na corte do Rio de Janeiro (1810-1832)*; e de Kate Constantino Pinheiro de Andrade Oliveira, com o título *A institucionalização do ensino de francês no Brasil: o caso da Academia Real Militar do Rio de Janeiro (1810-1832)*.⁵

Ao realizar uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no mês de agosto de 2018, utilizando os termos “história do ensino de inglês”, dos seis resultados exibidos pela plataforma, destacam-se, pela ambiência histórica, a dissertação do Prof. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira, intitulada *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*, defendida na Universidade Estadual de Campinas

⁵Também foram produzidas pelo referido grupo de pesquisa as dissertações de Joselma Duarte Santiago Nunes, *As primeiras cadeiras de francês do império brasileiro: primórdios de uma disciplina escolar (1831-1837)*, sobre o ensino da língua francesa, e a de Anselmo Guimarães, *Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)*, sobre o ensino da língua espanhola.

pelo Instituto de Estudos da Linguagem, e também a dissertação de Sandro Martins de Almeida Santos, com o título *O Papel dos Estados Unidos na Difusão do Inglês no Brasil*, defendida na Universidade Federal Fluminense, pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais.

Também foi realizada uma pesquisa no Repositório Institucional Nacional, ainda no mês de agosto de 2018, já que o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante CAPES) não forneceu detalhes quanto a trabalhos que foram produzidos em momento anterior à criação da Plataforma Sucupira, como os trabalhos citados anteriormente. Foram utilizados os mesmos termos, “história do ensino de inglês”, e dos trinta e oito resultados expostos pelo repositório, ao refinar a pesquisa para o assunto “língua inglesa”, destacaram-se a tese de Sérgio Augusto Freire de Souza, intitulada *O Movimento dos Sentidos sobre Línguas Estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação*, vinculada à Universidade Estadual de Campinas pelo Instituto de Estudos da Linguagem, e a tese de José Renato Silva, *A LDB de 1961: língua e educação na configuração nacional. Um percurso na história*, também vinculada à Universidade Estadual de Campinas pelo Instituto de Estudos da Linguagem.

O presente trabalho apresenta um panorama geral sobre o ensino de línguas no Brasil e sua respectiva legislação na Introdução, e está dividido em mais duas seções, a saber: História do Ensino de Inglês no Brasil (de 1837 até 1961) e A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, além das Considerações Finais, que propõem uma análise geral do que foi apresentado e discutido neste texto.

Através da primeira seção desta pesquisa, reviso os acontecimentos referentes ao ensino das línguas estrangeiras no Brasil, especialmente o da língua inglesa, buscando uma melhor compreensão dos fatos e contextos anteriores à elaboração da LDB de 1961, que é abordada na segunda seção desta dissertação. É analisado o contexto histórico de elaboração da legislação, considerando a presença política estrangeira no país, e especialmente a estadunidense, além dos possíveis interesses daqueles que a pensaram e as efetivas consequências desta para a educação brasileira. Foi também realizada uma comparação com a LDB de 1971 e os resultados provenientes da elaboração desta lei. Há, por fim, uma verificação das primeiras edições da Revista Documenta, entre os anos de 1962 e 1971, e as edições do mesmo período da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (doravante RBEP).

2. HISTÓRIA DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL (1837-1961)

Nesta seção, apresento acontecimentos relevantes quanto ao ensino da língua inglesa no Brasil, incluindo também as línguas estrangeiras em geral, a fim de contextualizar e compreender as motivações para a tomada das decisões que levaram a estes eventos. Inicia-se esse histórico a partir do ano de 1837, devido à criação do Imperial Colégio de Pedro II, fato que marca a institucionalização do ensino das línguas estrangeiras no plano de estudos de uma instituição de ensino no país; e finaliza-se em 1961, com a publicação da primeira versão da LDB, que marca um retrocesso para o ensino das línguas estrangeiras no Brasil, já que o ensino destas se torna desobrigatório na educação de 1º e 2º graus. Compreende-se a presença da recomendação do ensino de línguas na legislação como um avanço pois esta representa a luta pela consolidação de um campo de ensino.

2.1 O IMPERIAL COLÉGIO DE PEDRO II E O ENSINO DE LÍNGUAS

Em 1837, o Seminário de São Joaquim torna-se o Imperial Colégio de Pedro II, “primeira instituição de estudos secundários criada na Corte e mantida pelo estado para servir de modelo às demais” (OLIVEIRA, 2015, p. 184). Cabe ressaltar que no Imperial Colégio de Pedro II, “apesar de ser uma instituição pública, os honorários estipulados pelo governo deveriam ser pagos pelos alunos, tanto os internos quanto os externos, havendo a possibilidade de admissão gratuita de até onze alunos internos e dezoito externos” (SANTOS, 2017, p. 137), sendo o mesmo destinado a receber alunos das altas classes da sociedade da época. Por esta razão, foram criados os Liceus e Seminários, os quais eram mais acessíveis àqueles que não tinham condições de estudar no Colégio.

Por este ser uma inspiração e modelo para as demais instituições de ensino do Império, o seu plano de estudos se tornou uma base para a organização das demais províncias. E é com a instituição do ensino de nível secundário no país, através da criação do Imperial Colégio de Pedro II, que a língua inglesa se torna disciplina oficial do plano de estudos.

Quanto às lições de inglês e os seus conteúdos e metodologia, as habilidades trabalhadas nas mesmas eram voltadas para aquelas exigidas nos exames de entrada nas Academias, que priorizavam a abordagem instrumental da língua, como a compreensão de conhecimentos gramaticais voltados para a leitura, versão e tradução de textos, segundo Oliveira (1999). Cabe ressaltar que tais lições eram planejadas de acordo com a necessidade do momento histórico

vivido, o qual entendia o ensino da língua inglesa como um meio de acesso aos conhecimentos que não haviam ainda sido expressos na língua materna, tendo o estudo das línguas estrangeiras, portanto, esta ênfase instrumental.

No que concerne ao currículo do Imperial Colégio de Pedro II, entre os anos de 1850 e 1898, foram elaborados onze diferentes programas de ensino para a instituição. Cada programa explicitava metodologia e compêndios a serem adotados para o ensino das línguas vivas nos mais variados anos de instrução, e traziam também orientações para os professores. O foco destes programas era o ensino da língua através da leitura, tradução e versão, tendo os últimos, a partir dos programas de ensino de 1877 e 1878, iniciado um discreto trabalho de oralidade.

Em 1890, o Imperial Colégio de Pedro II, através do Decreto n.º 1.075, seria transformado em Ginásio Nacional, com o propósito de “substituir o tradicional currículo humanista dos estudos secundários por um outro de caráter científico, mais aos moldes do positivismo comtiano – escola filosófica da qual o ministro era adepto” (OLIVEIRA, 1999, p. 58), sendo elaborado assim um novo plano de estudos. No entanto, a situação do ensino da língua inglesa não é muito diferente da encontrada durante o Império, e pode-se dizer que ela até retrocede, pois por esse mesmo Decreto, de 22 de novembro de 1890, o estudo da língua francesa permanece obrigatório (como o era desde a criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, perdurando-se, assim, a sua obrigatoriedade durante o século XIX); e torna-se optativo o estudo das línguas alemã e inglesa (BRASIL, 1890).

Tal medida reforça o Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890, no qual ocorre a retirada da obrigatoriedade do estudo do inglês (BRASIL, 1890). Este decreto foi utilizado como base para a elaboração do Programa de Ensino de 1892, o primeiro da República. Em análise feita por Santos (2017), de acordo com a referida legislação, o ensino de inglês se tornou opcional para o terceiro, quarto e quinto anos da instrução secundária, que se concluíam em sete anos, sendo necessária a escolha entre esta língua e o alemão. Durante o primeiro, segundo e terceiro anos, era obrigatório o estudo do francês, e o estudo do grego para o quarto e quinto anos. Nos dois últimos anos, foi retirado o estudo de quaisquer línguas vivas.

A obrigatoriedade do estudo da língua inglesa retorna com o Decreto n.º 1.194, de 28 de dezembro de 1892, que colaborou com a elaboração do Programa de Ensino de 1893. O estudo do alemão também volta a ser obrigatório, e há a recomendação da quantidade de horas de estudo de cada disciplina. O francês é recomendado em todos os sete anos de instrução, sendo os quatro últimos para revisão e com uma hora semanal de estudos. Já o inglês continua a ser ofertado no terceiro e quarto anos, com cinco horas semanais de estudo; no quinto ano, com quatro horas semanais de estudo; e como revisão nos dois últimos anos. No quarto, quinto

e sexto anos havia o ensino de alemão, sendo o último ano para revisão desta língua, e no quinto, sexto e sétimo anos havia o ensino de grego.

Em 1895, foi elaborado um novo Programa de Ensino, baseado no Decreto n.º 1.652, de 15 de janeiro de 1894, estabelecendo poucas mudanças. Quanto ao ensino de inglês, foram alteradas apenas as horas de estudo, sendo reduzidas para três horas semanais no terceiro e quarto anos, duas horas semanais no quinto ano e uma hora de revisão semanal nos dois últimos anos. Não houve alterações quanto ao ensino do francês, alemão e grego.

No entanto, novamente o ensino da língua inglesa se torna opcional pelo Decreto n.º 2.857, em 30 de março de 1898, que culminou no Programa de Ensino de 1898, voltando a ser obrigatório apenas através do Decreto n.º 18.564, de 15 de janeiro de 1929. Pelo Decreto de 1898, houve a determinação de dois cursos, o propedêutico ou realista, com seis anos de duração, e o clássico ou humanista, com duração de sete anos. Tanto no curso realista quanto no humanista, o ensino de inglês dividia a possibilidade de escolha com o alemão, em todos os anos de duração, com aulas de cinco horas semanais de duração do primeiro ao terceiro ano, quatro horas no quarto ano, três horas no quinto ano, e duas horas no sexto e sétimo ano (este último apenas do curso humanista). O francês mantinha seu espaço garantido em ambos os cursos, com a mesma quantidade de horas recomendadas que o inglês ou o alemão, com a exceção do último ano do curso humanista, que recomendava uma hora semanal de estudo; e havia ainda a recomendação do estudo do grego nos três últimos anos do curso humanista, com três horas semanais de aula.

Percebe-se, como exposto pela legislação, que o ensino das línguas estrangeiras é valorizado durante o século XIX, especialmente o do francês. Contudo, o ensino da língua inglesa, em diversos momentos, divide espaço com a língua alemã, em uma relação oscilante de obrigatoriedade e desobrigatoriedade. O século XX se inicia e, com ele, novas medidas legislativas voltadas para o ensino da língua inglesa, que reforçam o seu processo de institucionalização.

2.2 O MÉTODO DIRETO

Com a volta da obrigatoriedade do ensino das línguas vivas estrangeiras, e com a implantação da reforma de Francisco Campos em 1931, tem-se o primeiro momento da história do Brasil em que a lei determinou explicitamente um método de ensino a ser utilizado nas salas de aula. Embora nos planos de curso do Imperial Colégio de Pedro II houvesse uma orientação

do que deveria ser trabalhado e os livros a serem utilizados também fossem indicados, não havia um detalhamento do método a ser empregado. Eis a importância de analisar as especificidades desse método – o método direto.

Como já exposto, com a Reforma do Ministro Francisco Campos, através da Portaria de 30 de junho de 1931, o ensino de inglês no Brasil tomou outros rumos. Por meio do Decreto n.º 20.833, de 21 de dezembro de 1931, tal documento especificou não somente os objetivos e os conteúdos da língua viva a serem ensinados, como também, pela primeira vez, uma metodologia, que ficaria conhecida por método direto intuitivo.

Até então, o método de ensino utilizado nas salas de aula era o método da tradução e da gramática. Após a instituição do método direto, as aulas obtiveram um caráter mais prático, já que este defendia que a língua inglesa fosse ensinada pela própria língua inglesa, como expõem Instruções elaboradas por comissão escolhida pelo professor Henrique Dodsworth, diretor do Colégio Pedro II, em 1931. O documento está exposto na obra de um dos membros desta comissão, Carneiro Leão⁶, intitulada *O Ensino das Línguas Vivas* (1935):

Art. 1º - O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês, alemão) no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter nitidamente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, o ensino tem por fim dotar os jovens brasileiros dos três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo de sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins práticos, da expressão falada e escrita dessas línguas (apud LEÃO, 1935, p. 262).

Neste momento, o destaque se faz pela recomendação de um método e pela explicitação da sua finalidade. O excerto da instrução citada também enfatiza a finalidade do ensino (CHERVEL, 1990, p. 187-192) das línguas vivas estrangeiras para a preparação dos estudantes brasileiros, ressaltando a “eficiência” do aprendizado do francês, inglês e alemão, e a preocupação com a efetiva capacidade de uso da língua em situações práticas, o que justificaria a importância dada ao novo método de ensino.

O método direto intuitivo enfatizava a prática da oralidade, respeitando a idade de aprendizado das crianças, diferentemente do método da gramática e tradução (GOMES, 2015, p. 13). Assim, rejeitava as técnicas de memorização e repetição propostas por este último,

⁶Antônio Carneiro Leão (1887-1966), nascido em Pernambuco, foi professor e responsável pela implantação do método direto no Brasil durante a Reforma Francisco de Campos, em 1931. É autor de *O Ensino das Línguas Vivas* (1935), obra que explica o método direto e apresenta um panorama do ensino das línguas estrangeiras no Brasil e mundo. Carneiro Leão é também um imortal da Academia Brasileira de Letras (NOSSA FOLHA, 2018).

buscando uma forma de aprendizagem mais natural e intuitivo, que desse menos valor à gramática e às habilidades escritas.

No entanto, Oliveira (2006) alerta que a oficialização deste método é uma importante ação legislativa para o ensino das línguas estrangeiras no Brasil, mas ainda não exerce um grande impacto no seu processo de institucionalização, já que a história do ensino das línguas estrangeiras não necessariamente se confunde com a história da sua metodologia, como fora sugerido por Howatt (1988), Chagas⁷ (1967) e Leão (1935), mas “relaciona-se com diferentes instâncias político-sociais, as quais concorrem, tanto quanto os métodos de ensino, para a configuração de suas finalidades pedagógicas e culturais” (OLIVEIRA, 2006, p. 20).

Desta forma, se faz relevante observar e diferenciar os acontecimentos que instituíram o ensino das línguas vivas daqueles que modificaram a metodologia de ensino destas, a fim de não se confundirem as suas motivações e resultados. Este é um momento do ensino das línguas vivas que merece atenção, pois o ensino destas desvencilha-se um pouco do seu caráter instrumental para um caráter prático de aprendizado da língua. Pode-se afirmar que esta seria uma nova fase no ensino das línguas estrangeiras no Brasil (OLIVEIRA, 2006), que acompanha as alterações dentro dos planos de ensino dos cursos secundários.

Isto posto, a Reforma de Francisco Campos não só modificou o ensino das línguas vivas, como o ensino secundário. O Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, indica que este compreenderia dois cursos seriados: o fundamental e o complementar. O curso fundamental era obrigatório para o ingresso em institutos de ensino superior, e tinha a duração de cinco anos, sendo o inglês ensinado na segunda e terceira séries deste; o francês ensinado da primeira à quarta série; o ensino do alemão optativo e do latim obrigatório nos dois últimos anos do curso. Já o curso complementar, com duração de dois anos, destinava-se a candidatos a cursos superiores específicos, como o jurídico, os da área médica, como medicina, farmácia e odontologia, e os técnicos, como a engenharia e a arquitetura. O ensino de latim era obrigatório nos dois anos do curso jurídico; o inglês e o alemão optativos para a admissão em cursos médicos, não havendo a recomendação do ensino de línguas para os cursos técnicos (BRASIL, 1931).

⁷Raimundo Valnir Chagas Cavalcante (1921-2006) é autor da *Didática Especial de Línguas Modernas* (1957), onde expõe o percurso histórico do ensino das línguas estrangeiras e seus métodos no Brasil. Foi professor e atuou também no Conselho Estadual de Educação do Ceará, sua cidade natal, entre 1956 e 1962, e depois no Conselho Federal de Educação, entre 1962 e 1976. Neste último, atuou como redator da revista *Documenta* e da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP). É notável a contribuição de Valnir Chagas para a educação brasileira, e sua trajetória e ideais são registrados e comentados no livro *Valnir Chagas* (2010), escrito por Aloylson Gregório de Toledo Pinto.

Nunes (1984) atribui a esta reforma do ensino secundário o objetivo de “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”, que pode ser associado ao processo de modernização pelo qual o país estava passando durante o momento: aos poucos a atenção saía das atividades rurais e voltava-se para as atividades industriais, dinamizando a economia nacional (GOMES, 2013). Destarte, um novo foco e direcionamento de atividades exigiria novos saberes a serem estudados e compartilhados.

Pouco mais de uma década depois, apesar da saída de Francisco Campos em 1932, da passagem de Washington Ferreira Pires pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, até 1934, e da entrada de Gustavo Capanema, em 1942, este

propõe uma reforma educacional com o seu nome, para valorizar e ampliar as definições decretadas por Francisco Campos, 11 anos antes. Capanema instituiu, no Brasil, “uma verdadeira consciência do ensino médio e abriu caminho para a equivalência geral de tôdas as suas modalidades – secundário, normal, militar, comercial, industrial, agrícola – que hoje constitui uma esplêndida realidade” (CHAGAS, 1967, p. 94).

Chagas (1967) reforça o mérito da reforma do ensino secundário proposta por Campos, e a considera um divisor de águas no desenvolvimento da didática e do ensino das línguas estrangeiras, já que a carga horária de ensino destas, anteriormente a 1931, vinha sendo reduzida cada vez mais. Ao mesmo tempo, o autor evidencia a importância e melhorias realizadas por Capanema neste nível de ensino.

O Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942 foi o documento responsável por instituir as alterações propostas por Capanema, dentre as quais o fato de o ensino secundário se dividir em dois ciclos, sendo o primeiro o ginásial, com duração de quatro anos, e o segundo subdividido em clássico e científico, com duração de três anos cada. O latim, o francês e o inglês permaneceram como línguas de ensino obrigatório no curso ginásial, sendo o latim e o francês ensinados nos quatro anos, e o inglês nos últimos três anos. Quanto aos cursos clássico e científico, foi acrescentado o ensino do grego e do espanhol, sendo obrigatório no curso clássico o estudo do latim e do grego, e opcional o estudo do francês e do inglês, devendo uma dessas duas línguas ser escolhida, nos três anos. Para o curso científico, era mandatório o ensino do francês e do inglês nos dois primeiros anos.

Como já observado por Gomes (2015) em seu texto de dissertação, o método direto permanece sendo utilizado para o ensino das línguas estrangeiras, pela Portaria Ministerial n.º 114, de 29 de janeiro de 1943, que também expõe os objetivos com o ensino de tais línguas, como os instrumentais (habilidade para ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), os

educativos (contribuindo para a formação da mentalidade, e desenvolvimento de hábitos de observação, bem como reflexão) e também os culturais, através da valorização do “‘conhecimento da civilização estrangeira’ e ‘a capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando-lhe noções da própria unidade do espírito humano’” (CHAGAS, 1967, p. 96). No que diz respeito ao ensino do inglês, estes últimos objetivos remetem ao processo de importação cultural o qual o Brasil começava a experimentar, através da aproximação deste com os Estados Unidos da América, tópico que será abordado mais detalhadamente na próxima seção deste texto.

Gomes (2015) ainda analisa que:

as orientações contidas na Reforma Francisco Campos e no Programa de Ensino de 1931, quase que em sua totalidade voltado para a oralidade, incluíam os estudos gramaticais da língua estrangeira apenas como um subitem no último ano do ensino secundário. As Portarias Ministeriais de 1942, 1943 e 1951, no entanto, [...] recolocavam a gramática como um dos elementos basilares para o ensino das línguas estrangeiras. Tais instruções pareciam refletir a realidade do ensino de inglês no Brasil, que, após muitos anos de trabalho de gramática e tradução, não parecia estar em consonância com as teorias mais recentes no que se refere ao ensino das línguas vivas. A pouquíssima estrutura e a grande escassez de mão de obra qualificada, detentora de conhecimento suficiente da pronúncia da língua inglesa, de modo a possibilitar um ensino 100% em inglês, dificultavam ainda mais a efetiva implementação do método direto no Brasil (GOMES, 2015, p. 66).

É perceptível a relevância dada à língua inglesa através das reflexões metodológicas de ensino trazidas com a implementação do método direto no ensino de nível secundário brasileiro. No entanto, as dificuldades enfrentadas para a sua efetivação demonstram uma possível resistência a este devido a tantos anos de uso do método da gramática e tradução, e demonstram também a falta de profissionais com domínio suficiente da língua para o seu ensino.

Uma nova resolução traria ainda mais destaque para o ensino das línguas estrangeiras em 1951, através da Portaria nº 614, de 10 de maio, assinada pelo então ministro Simões Filho, no qual o ensino da língua inglesa nos Cursos Secundários se dissocia do ensino de sua literatura, como é possível encontrar em um excerto do referido documento a seguir:

- a) fixação numérica do vocabulário básico que o aluno deverá adquirir no curso ginasial: cerca de 2 mil palavras;
- b) seleção desse vocabulário, baseada na sua utilidade e frequência, de acordo com os recentes trabalhos sobre o assunto (Thorndike; Horn; Palmer; West e Francett);
- c) aquisição metódica de vocabulário passivo por meio de leitura suplementar intensiva;

- d) **supressão do estudo de história da literatura inglesa;**
- e) inclusão no programa da 2.^a série do 2.^o ciclo de assuntos científicos para aquisição de terminologia técnica (BRASIL, 1951, grifo nosso).

A separação do estudo da língua inglesa da sua literatura abre espaço para novas possibilidades de ensino, e a possível consolidação de metodologias. Assim, novas alterações quanto ao ensino das línguas estrangeiras seriam encontradas em mais uma significativa medida: a elaboração de uma nova legislação, a LDB, em 1961.

2.3 A PRIMEIRA VERSÃO DA LDB

A LDB, publicada em 1961, se propôs a estruturar a legislação educacional brasileira, com a intenção de organizar todos os níveis de ensino nacionais, do grau primário até o grau superior.

Com a referida legislação, as línguas estrangeiras deixaram de apresentar o caráter de obrigatoriedade, mais uma vez, havendo, na lei, apenas a recomendação da organização do currículo no que concerne aos “aspectos linguísticos” (BRASIL, 1961), ficando a responsabilidade de decidir quanto ao ensino das línguas estrangeiras aos estados.

Com tão ampla orientação quanto à educação nacional, é passível de questionamento até que extensão as línguas estrangeiras foram ensinadas no país durante esse período iniciado em 1961 e continuado até 1971. Esta é a proposta principal deste trabalho, e para tanto tomamos alguns acontecimentos como análise inicial.

Toma-se como ponto de partida que a finalidade do ensino de uma língua “depende de condições políticas, pedagógicas e culturais em que se configura, diferentemente dos métodos, que podem ser importados, adaptados ou apropriados.” (OLIVEIRA, 2006, p. 353). Na Seção 3 deste texto, é discutido o momento histórico em que a legislação foi elaborada, suas motivações, implicações e resultados na educação nacional. Para efeito de contextualização, introduziremos aqui alguns aspectos importantes quanto à legislação referida.

A LDB foi publicada no dia 20 de dezembro de 1961, durante o governo de João Goulart. A lei já estava sob tramitação e debates por treze anos, tendo sido o seu primeiro projeto encaminhado do Poder Legislativo ao Executivo em 1948. De acordo com a Revista

História do Ensino de Línguas no Brasil – HELB⁸, havia uma disputa política durante as discussões e elaboração da LDB

Basicamente, dois grupos disputavam qual seria a filosofia que serviria como base para a elaboração da LDB. De um lado estavam os estatistas, ligados principalmente aos partidos de esquerda e do outro os liberalistas. Partindo do princípio que o Estado precede o indivíduo na ordem de valores e que a finalidade da educação é preparar o indivíduo para o bem da sociedade, os estatistas defendiam que só o Estado deveria educar. Escolas particulares podiam existir, mas tão somente como uma concessão do poder público. O outro grupo, denominado de liberalistas, e ligado aos partidos de centro e direita, sustentava que a pessoa possuía direitos naturais e que não cabia ao Estado garanti-los ou negá-los, mas simplesmente respeitá-los. A educação deveria ser um dever da família que teria de escolher dentre uma variedade de opções de escolas particulares. Ao Estado caberia a função de traçar as diretrizes do sistema educacional e garantir às pessoas provenientes de famílias pobres o acesso às escolas particulares por meio de bolsas. Na disputa que durou dezesseis anos, as idéias dos liberalistas se impuseram sobre as dos estatistas, na maior parte do texto aprovado pelo Congresso. (HELB, s.d.)

Como é possível compreender pelo texto anterior, publicado na página *online* da revista, houve uma longa disputa entre os estatistas e liberalistas, resultando em um prevalecimento destes últimos. Desta forma, o Estado se isenta da responsabilidade total de educar seus cidadãos, o que poderia ter acontecido com a manutenção e criação de escolas por sua parte; e a abertura de espaço para a criação de instituições de ensino pela iniciativa privada, que já se instalara no Brasil.

O centro de idiomas Berlitz, por exemplo, é uma das instituições privadas de ensino de idiomas mais antigas no país, estabelecendo-se no Brasil em 1912, no Rio de Janeiro. O seu fundador, Maxmilian Berlitz, foi, inclusive, um dos responsáveis por proporcionar o ensino de línguas pelo método direto (GOMES, 2015, p. 34-35).

Em seguida, há a presença da Cultura Inglesa, fundada em 1934 como Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, também no Rio de Janeiro. De acordo com informações apresentadas no site oficial da instituição, em 1938, esta teve o então ministro das Relações Exteriores, Oswaldo Aranha, como seu presidente honorário. Em 1947, recebeu do Conselho Nacional de Educação o registro para dar cursos de proficiência em língua inglesa, e aqueles que portavam o *Certificate of Proficiency in English*, exame da Universidade de Cambridge

⁸A Revista História do Ensino de Línguas no Brasil teve sua primeira edição publicada no ano de 2007, como resultado do Projeto História do Ensino de Línguas no Brasil, da Universidade de Brasília. O objetivo da Revista é “criar uma interpretação geral da evolução do ensino de línguas para a área de Ensino de Línguas, principalmente no âmbito da formação de agentes do processo de aprendizagem e ensino de línguas” (HELB, s.d.). O periódico eletrônico anual pode ser acessado através do link <http://www.helb.org.br/>.

que certifica o nível de proficiência mais avançado do inglês, estavam qualificados para ensinar esta língua no ensino secundário.

Em 1945, chega ao Brasil o British Council. A instituição, fundada no Reino Unido em 1934 e presente em diversos países pelo mundo, afirma ter como objetivo estreitar os laços deste país com o Brasil, não somente por intermédio da língua inglesa e da educação, mas, também, da arte e dos esportes.

Novas instituições privadas de ensino de idiomas e, especialmente, o da língua inglesa, continuaram a surgir durante esse período. Em 1950, foi fundado o Yázigi, em São Paulo; já o ICBEU, Instituto Cultural Brasil – Estados Unidos, foi fundado em 1956; o CCAA, Centro de Cultura Anglo Americana, em 1961, no Rio de Janeiro; e também em 1961 foi fundada a Associação Alumni, de acordo com informações fornecidas pelos sites oficiais das referidas instituições.

Partindo deste cenário, e conforme as informações apresentadas, o que ocorreu, neste momento, foi um crescimento da criação de instituições privadas para o ensino das línguas estrangeiras, disseminando não apenas o ensino da língua, como também a cultura inglesa e, ainda mais, a norte-americana, o que acabou por reforçar o americanismo na sociedade brasileira. Assim, um dos possíveis motivos para a retirada da obrigatoriedade do ensino de inglês, em um momento em que as relações com os EUA se intensificaram, pode estar relacionado com a proliferação dos cursos livres de inglês no Brasil. Essas instituições podem ter feito uma pressão nos órgãos governamentais para que o Estado deixasse de ofertar, obrigatoriamente, o ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Um dos resultados provenientes desta medida seria uma limitação do conhecimento das línguas estrangeiras para as classes de condição econômica inferior no Brasil.

Ademais, é possível encontrar no Título I, Art. 1º da legislação, que a educação nacional tem, entre um de seus fins, “e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos **recursos científicos e tecnológicos** que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (BRASIL, 1961, grifo nosso). Tal fim poderia justificar a obrigatoriedade do ensino das línguas estrangeiras, já que as mesmas, e em destaque a língua inglesa, pelos motivos aqui já explicitados, poderiam servir como meio de acesso a tais recursos. Esse questionamento norteia parte desta pesquisa, que se propõe a compreender a motivação em um momento em que se fazia útil e necessário o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras, elas não serem recomendadas.

3. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1961

Esta seção explora a LDB de 1961, analisando os contextos histórico, político, socioeconômico e cultural de sua elaboração, buscando a compreensão do que a lei expõe quanto ao ensino das línguas estrangeiras. Também estabelece um comparativo com a segunda versão da legislação, a LDB de 1971, para examinar possíveis encontros e desencontros entre ambas, e investiga as legislações complementares às referidas, por intermédio da revista Documenta e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOECONÔMICO DA LEGISLAÇÃO: A INTERFERÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS

O primeiro projeto da LDB de 1961 foi elaborado em 1948, sob o governo de Eurico Gaspar Dutra. Treze anos de discussão foram necessários para a publicação do documento. Propõe-se aqui uma breve retomada histórica desse período, a fim de uma melhor compreensão do momento de elaboração da lei.

Enquanto a Guerra Fria respaldava o cenário internacional, é possível enxergar que os avanços e a modernização começavam a chegar no Brasil. Ao mesmo tempo, a aproximação do país com os EUA, iniciada com afinco no início da década de 40, continuava a se desenvolver. Em 1949, foi criada a Comissão Mista Brasil-EUA, com o objetivo de analisar a economia brasileira e traçar novas diretrizes para o país (ABREU, 2013, p. 205), havendo uma expectativa do governo brasileiro de apoio financeiro dos Estados Unidos para reerguer o seu setor econômico.

Em 1950, Getúlio Vargas é eleito presidente da República,

com 48,7% dos votos, proporcionalmente, a maior votação para a presidência da República na vigência da Constituição de 1946. Sua campanha eleitoral baseou-se em dois pilares: ‘a questão nacional’ – ou seja, a postura quanto ao papel do Estado e do investimento estrangeiro no quadro de reaparelhamento da infraestrutura – e as reformas sociais (ABREU, 2013, p. 205-206).

Vargas permanece no poder até o ano de 1954, quando se suicida em meio à crise em que o país se encontrava após o atentado de Carlos Lacerda e os pedidos de sua renúncia à presidência. Após novas eleições, Juscelino Kubitschek, do Partido Social Democrático, assume a presidência, tendo João Goulart, do Partido Trabalhista Brasileiro, como seu vice.

“Seu mandato caracterizou-se pela temporária pacificação política da oposição e dos militares e, no terreno econômico, pela ênfase no crescimento acelerado, sem grandes preocupações com possíveis consequências macroeconômicas indesejáveis” (ABREU, 2013, p. 213). Durante o seu governo, JK recebe John Foster Dulles, secretário de Estado americano, e propõe que os Estados Unidos patrocinem um programa de desenvolvimento para a América Latina.

No ano de publicação da LDB, 1961, Jânio Quadros é eleito presidente. No entanto, neste mesmo ano, ele renuncia e, devido à oposição das forças armadas, seu vice, João Goulart, assume a presidência com poderes limitados, sob um regime parlamentarista. Esse regime se sustenta até 1963, quando, por meio de um plebiscito, 80% dos eleitores optam pelo retorno do presidencialismo (GOMES, 2013, p. 21).

Neste momento de aproximação do Brasil com os Estados Unidos, é perceptível a necessidade do país em buscar ajuda e orientação norte-americana para estimular o seu desenvolvimento. Esse estreitamento levaria, também, a uma aproximação linguística entre os países, não só pelo setor econômico, como, também, por interferências culturais.

Para uma melhor compreensão do início desse processo de aproximação entre os dois países, toma-se aqui, como ponto de partida, os argumentos de Moura (1984):

Para sermos mais exatos, a chegada visível de Tio Sam ao Brasil aconteceu mesmo no início dos anos 40, em condições e com propósitos muito bem definidos. A presença econômica, menos visível, era bem anterior e certas manifestações culturais, como o cinema de Hollywood, já inculcavam valores e ampliavam mercados no Brasil. Mas a década de 40 é notável pela **presença cultural maciça dos Estados Unidos, entendendo-se cultura no sentido amplo dos padrões de comportamento, da substância dos veículos de comunicação social, das expressões artísticas e dos modelos de conhecimento técnico e saber científico**. O traço comum às mudanças que então ocorreriam no Brasil na maneira de ver, sentir, explicar e expressar o mundo era a marcante influência que aquelas mudanças recebiam do “*American way of life*” (MOURA, 1984, p. 8, grifo nosso).

A década de 40 marca, assim, o início de uma forte presença norte-americana no Brasil, proporcionada, principalmente pela disseminação de aspectos culturais, que pouco a pouco foram incorporados no dia a dia dos brasileiros. A difusão cultural após a Segunda Guerra Mundial foi intensa, especialmente através de canais e conexões nacionais que reproduziam os padrões americanos de comportamento, gostos artísticos e hábitos de consumo, de forma espontânea. No entanto, não é possível afirmar o mesmo quanto aos anos 40, já que, além das próprias iniciativas do governo brasileiro de estreitamento com os EUA, o país

foi literalmente invadido por comissões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros (MOURA, 1984, p. 11).

Dessa forma, o autor também defende que a presença norte-americana e suas consequências socioeconômicas e culturais não aconteceram aleatoriamente no Brasil, pois teriam sido o resultado de um planejamento cauteloso de penetração ideológica e conquista de mercado, planejamento este que pretendia afirmar os Estados Unidos como potência e como detentor de um grande poder no cenário internacional, o que incluía de forma intensa a América Latina.

O principal objetivo da presença dos EUA na América Latina era minimizar a interferência da Europa nesta e, então, ganhar e manter o seu espaço. Antes da Segunda Guerra Mundial, a Alemanha, por intermédio do seu “comércio de compensação”, que funcionava como um sistema de troca de produtos, esteve cada vez mais presente no terreno latino, não só pelo comércio como também por meio de sua interferência política.

Após a independência das nações latino-americanas no início do século XIX, os Estados Unidos se colocaram em uma posição de “protetores” destes países, a fim de impedir uma nova aproximação europeia. No final deste século, e com seus interesses em não ficar para trás em relação às conquistas territoriais, os EUA

intervieram política e militarmente várias vezes em países do continente, em especial no Caribe e América Central, sempre que julgaram estarem ameaçados seus interesses políticos e econômicos. Esse intervencionismo declarado foi chamado de *big stick*, inspirado numa frase famosa do presidente Theodore Roosevelt sobre a política americana para o continente (MOURA, 1984, p. 16).

A política intervencionista norte-americana despertou nos governos latino-americanos a exigência do respeito ao direito de autodeterminação e do princípio da não-intervenção. Assim, com a eleição de Franklin Roosevelt a presidente dos EUA, em 1933, foi lançada a política da boa vizinhança, a qual já não pregava mais a intervenção aos países latino-americanos, mas sim a cooperação. No fim, os objetivos de afastar quaisquer interferências europeias e afirmar seu poder nos territórios latinos se manteve, ainda que de uma forma mais discreta.

Cabe ressaltar que os interesses estadunidense e alemão não foram unilaterais. A crise econômica e financeira internacional de 1929 atingiu o Brasil em um momento em que o café era o grande propulsor da economia brasileira e correspondia a 70% de suas exportações. A

entrada de capital estrangeiro foi reduzida, e assim o país precisava buscar uma forma de reanimar as finanças. Como a ideologia da União Soviética não atraía os interesses políticos da elite brasileira do período, foram os Estados Unidos e a Alemanha as primeiras opções de aliança para que o país pudesse se reestabelecer (PINHEIRO, 2013, p. 145-146).

Desta forma, o Brasil buscou destacar sua vantagem em ser o maior país da América do Sul e um relevante fornecedor de matérias-primas para os EUA, como também estreitou os laços com a Alemanha, tentando superar o desconforto existente após as divergências com este último durante a Primeira Guerra Mundial. Esta ação trouxe resultados positivos, aumentando a participação da Alemanha no comércio exterior brasileiro entre os anos de 1933 e 1939. Dos EUA, o país conseguiu não só reequipamento militar, como também financiamento para a construção da primeira siderurgia brasileira, a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) de Volta Redonda, e o envio da Força Expedicionária Brasileira (FEB) para participação militar direta do Brasil na guerra, o que o tornaria capaz de participar de conferências de paz e reordenamento mundial. “Enquanto foi possível, o Brasil optou por uma estratégia de aproximações alternadas e simultâneas com os Estados Unidos e Alemanha, posição que recebeu do historiador Gerson Moura a sugestiva e apropriada denominação de ‘política de equidistância pragmática’” (PINHEIRO, 2013, p. 148).

Ainda sob a motivação norte-americana de cumprir os objetivos aqui mencionados, foi criado em 1940 um Birô, ou seja, um programa de cooperação e solidariedade hemisférica, que era também parte do programa de defesa nacional do país. O Birô mantinha o propósito dos EUA de afastar a “ameaça” do Eixo das Américas, sendo também uma espécie de preparação para a guerra que estaria por vir, na qual os Estados Unidos entrariam em 1941.

Não faltaram recursos para a montagem desse imenso laboratório político: o Birô gastou cerca de 140 milhões de dólares em 6 anos de atividades. Nos tempos de maior ação, empregava 1100 pessoas nos Estados Unidos e 200 no estrangeiro, além dos comitês voluntários de cidadãos norte-americanos (geralmente empresários) que apoiavam as atividades do Birô em 20 países americanos. A estrutura do Birô comportava 4 Divisões: comunicações, relações culturais, saúde, comercial/financeira. Cada uma delas se subdividia em seções, com ampla margem de atuação. Comunicações abrangia rádio, cinema, imprensa, viagens e esportes; relações culturais incluía arte, música, literatura, publicações, intercâmbio e educação. Saúde trabalhava com problemas sanitários em geral. A Divisão comercial/financeira lidava com prioridades de exportação, finanças e desenvolvimento (MOURA, 1984, p. 22-23).

A ideia por trás das ações do Birô, pensada para sustentá-las e justificá-las, foi a do pan-americanismo, de forma a encontrar crenças em comum entre os norte e sul-americanos. No

entanto, essa sustentação se tornou contraditória, já que a ideia de democracia, a defesa da liberdade e dignidade do indivíduo e a aposta na solução pacífica dos conflitos divergia da situação de muitos dos governos latinos, que se encontravam em regimes ditatoriais, financiados, em sua maioria, pelos próprios Estados Unidos.

Dentro das ações do Birô, possivelmente as que mais tenham influenciado para a compreensão da difusão da língua inglesa no Brasil foram a Divisão de Informações e a Divisão de Relações Culturais. As ações da Divisão de Informações se realizavam também através do cinema produzido pelos estúdios de Hollywood; foi inclusive uma dessas ações a visita de Walt Disney ao Rio de Janeiro, em 1941, que culminou na criação posterior do Zé Carioca para o filme *Alô, Amigos!* (1942). Carmem Miranda, a “pequena notável”, também foi responsável por chamar atenção ao país no exterior. O rádio foi outro instrumento de atuação do Birô, que em 1943 distribuiu programas de notícias para 92 estações de rádio brasileiras. Havia também programas musicais e de assuntos esportivos.

Numa conjuntura de guerra, que trouxe o alinhamento político do Brasil com os Estados Unidos e a penetração da indústria cultural americana, a pequena notável, de um lado, e a figura hollywoodiana do papagaio Zé Carioca, de outro, pareciam assegurar o sucesso de uma fórmula nacionalista, cortejando o brio dos brasileiros. Afinal, nada melhor do que fazer o “tio Sam conhecer a nossa batucada...” (DUTRA, 2013, p. 266)

O Birô certamente influenciou na educação. Suas ações proporcionaram treinamentos a técnicos e estudantes brasileiros levados aos Estados Unidos, como também auxiliaram na criação e planejamento de escolas, dando-lhes também suporte material e técnico. Aqui entra em destaque a disseminação da língua inglesa, que ocorreu através da ampliação dos institutos culturais americanos no Brasil:

Embora tivesse aparecido pouco antes da guerra, o IBEU (Instituto Brasil-Estados Unidos) ganharia um formidável impulso nesse momento, constituindo não apenas um centro difusor da língua inglesa, mas também um centro de atividades culturais variadas (palestras, concertos etc.) de importância crescente. O governo americano deu incentivos também à **difusão do ensino de inglês, por meio de livros, filmes, discos e exposições itinerantes**. Os funcionários do Birô no Brasil notavam com satisfação, em 1943, que as escolas americanas precisavam ser urgentemente ampliadas, devido a **demanda crescente de matrículas por parte das famílias brasileiras de classe média**. Começaria a partir daí o declínio do francês como língua por excelência das chamadas elites culturais do país (MOURA, 1984, p. 49, grifo nosso).

É perceptível, através dos acontecimentos destacados, que a aproximação Brasil – Estados Unidos proporcionou a difusão da língua inglesa, o que prova a eficiência das ações do Birô, já que conseguiram criar uma visão positiva dos EUA a ponto de despertar – ou inculcar – na população o interesse pela sua cultura, e, por consequência, pela sua língua.

As ações do Birô perduraram até 1946, dois anos antes do início da discussão e elaboração da LDB. O programa vivenciou a queda de Vargas em 1945 e a posse do General Eurico Gaspar Dutra em 1946, e tais acontecimentos repercutiram na política brasileira de tal forma que contribuíram ainda mais para o sucesso do programa. O Brasil convenceu-se de que deveria exportar suas matérias-primas, já que possuía uma economia agrícola, e deveria então importar os manufaturados. Cortejou mais uma vez os Estados Unidos na esperança de conseguir reequipar a economia devido a sua posição como seu aliado durante a Segunda Guerra Mundial. Relutante em financiar a modernização brasileira, em 1948, os EUA iriam abrir caminho para a criação da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos apenas em 1949, com o intuito de “elaborar um diagnóstico da economia brasileira e identificar projetos preponderantemente de desenvolvimento da infraestrutura” (ABREU, 2013, p. 205), projetos tais que seriam financiados somente durante o segundo governo do presidente Getúlio Vargas.

Começou a reproduzir-se em terras brasileiras o consumismo americano e, por fim, os EUA conseguiram convencer a população brasileira de que traziam para o país a modernidade; modelos e padrões a serem seguidos, culminando em uma crença de que esta seria uma sociedade atrasada. Tais ideias continuaram a perdurar após a Segunda Guerra, mesmo sem as ações do Birô, pois a nação norte-americana já havia conseguido expandir o seu sistema de poder através do capitalismo.

Destarte, a legislação educacional publicada em 1961 foi pensada em um momento de transformações econômica e cultural da sociedade brasileira. Com essa forte presença cultural, sendo a língua inglesa parte da cultura norte-americana e a forma de se expressar dessa nação, segue aqui a busca pela compreensão da sua interferência na sociedade, e até que ponto haveria o interesse em tornar obrigatório o seu ensino no nível secundário, por intermédio da legislação educacional brasileira.

3.2 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO

Segundo Gomes (2013), a educação foi vista como um tema de maior relevância política após a proclamação da República, e acreditava-se que através do desenvolvimento desta o país

superaria o atraso e o subdesenvolvimento. Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) e foram implementadas diversas reformas de ensino nos estados brasileiros mais importantes do período. A criação do Ministério da Educação, em 1930, ao lado do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, representa a importância política dada a estas questões pelo Governo Provisório, indicando também uma maior intervenção estatal. Por conseguinte, houve neste momento a instituição das universidades no Brasil e a reforma do ensino secundário, que buscou fazer deste não apenas um curso preparatório para a entrada nas universidades, mas uma etapa da formação escolar do indivíduo. No entanto, a solução encontrada não agradou os educadores do movimento da Escola Nova⁹, já que

a reforma do ensino secundário acabou por consagrar um modelo dualista de acesso, havendo um curso profissionalizante para os que não iriam chegar à universidade e outro, forte em conteúdos humanistas e científicos, para aqueles que o fariam; vale dizer, um curso de formação de elites e outro para o “povo”. Além disso, a Igreja católica, que praticamente monopolizava a oferta de educação secundária, reagiu fortemente aos princípios de laicidade e gratuidade defendidos pelos educadores escola-novistas, acusando-os de ameaçar valores religiosos e o poder da família na sociedade brasileira e, no limite, de comunistas ateus (GOMES, 2013, p. 279).

Assim, um embate de divergências políticas marcou as décadas de 30 e 40 do século XX, e apesar dos esforços dos escola-novistas, a interferência das lideranças católicas predominou. Ao fim do Estado Novo, em 1945, o sistema de ensino brasileiro estava altamente centralizado e burocratizado, e sob intenso controle do ministério. Neste período, uma das reivindicações mais constantes feitas pela Escola Nova foi que a LDB “apenas desse os parâmetros gerais da educação, descentralizando os procedimentos para sua implementação segundo as realidades estaduais e municipais do país. Uma demanda que se mostraria de difícil realização” (GOMES, 2013, p. 279).

Como já mencionado, o projeto da LDB, que defendia a escola única, gratuita e laica foi apresentado durante o governo Dutra, em 1949, mas seria votado e aprovado apenas em 1961, durante o governo de João Goulart, após diversas idas e vindas, e alterações no Congresso Nacional. O resultado desse processo foi uma longa espera de mais de uma década para que a educação no Brasil tomasse rumos mais assertivos, devido a ação de lideranças da Igreja

⁹A Escola Nova foi um movimento que surgiu na segunda metade do século XIX. Seu influenciador foi John Dewey, filósofo norte-americano, e no Brasil suas ideias foram disseminadas por Rui Barbosa. Segundo Di Giorgi (1986), o movimento defendia a renovação do ensino escolar, considerando a educação uma das mais importantes questões para uma sociedade desenvolvida; e os princípios da pedagogia ativa, na qual o aluno e suas necessidades estão no centro da pedagogia, e esta se faz por intermédio da experimentação e vivência da própria vida.

católica e de outras religiões de caráter confessional, assim como de empresários do setor privado da educação, que não foram favoráveis a uma rápida resolução do processo. Tais questões foram também comentadas por Romanelli (1986):

Se contra fatos não há argumentos, que é, então, que sustentava a luta das correntes privatistas? Além dos interesses puramente comerciais em jogo, que afetavam igualmente os dois setores, envolvidos nessas correntes, ou seja, o leigo e o católico, existia ainda, por parte deste último, o interesse de ordem doutrinária, vale dizer, ideológico. Urgia aproveitar a oportunidade para, através da cobertura dada “pelos direitos da família”, recuperar a influência antes exercida em todo o sistema educacional e – por que não? – na vida mesma da Nação. Para tanto, a Igreja contava com a tradição católica da sociedade brasileira (ROMANELLI, 1986, p. 178).

Compreende-se então que esse momento de elaboração da lei teve uma relevante interferência não só dos interesses daqueles que faziam a política, mas também daqueles que tinham um interesse de lucro com o meio educacional, o que impacta diretamente o ensino das línguas estrangeiras, considerando também que esse foi um momento de grande expansão do mercado privado de ensino de línguas no Brasil.

Devido a questões políticas às quais se entrelaçavam com a educação, o acesso da população ao voto, ao mercado de trabalho e à posse de terra, o momento de aprovação da LDB não foi dos mais calmos e pacíficos na história brasileira, e a legislação acabou sendo utilizada de forma inversa às suas intenções originais pelos governos militares. A tão combatida privatização do ensino, apontada pelos escola-novistas como um dos principais empecilhos para a democratização do país, não conseguiu ser evitada. Por conseguinte, apesar dos ganhos nacionais durante o período, como o desenvolvimento econômico e início do processo de modernização, a educação brasileira teve significativos prejuízos e seria defendida do autoritarismo e do subdesenvolvimento pelos estudantes secundários e universitários após o golpe de 1964 (GOMES, 2013, p. 280).

Considerando o percurso da língua inglesa como disciplina no currículo escolar brasileiro e o histórico de elaboração da Lei nº 4.024, conhecida como LDB e publicada em 20 de dezembro de 1961, parte-se para uma análise do que foi previsto pela lei e das recomendações expostas quanto à educação nacional. Em seu primeiro artigo, dispõe da finalidade da educação nacional:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).

Ter como uma finalidade da educação “o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional” (BRASIL, 1961) rememora a justificativa dos Estados Unidos no início dos anos 40 para a sua aproximação da América Latina e do Brasil, assim como “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (BRASIL, 1961) remete a uma modernização exposta também pelo país norte-americano. Não se questiona aqui a importância das finalidades, mas sim compreender uma possível permanência da interferência estadunidense nos ideais brasileiros.

Segundo a legislação, a educação é um direito de todos e cabe à família escolher se ela deve ocorrer em casa ou na escola (Tit. II, Art. 2º), bem como pode ser uma iniciativa pública ou privada (Tit. II, Art. 3º, I). Ainda assim, reconhece a desigualdade social do país, intensificada com a modernização à qual o país se submeteu (REIS, 2014), ao prever que o Estado deve fornecer os recursos necessários para a educação de um indivíduo caso este não possua meios suficientes (Tit. II, Art. 3º, II).

Quanto ao ensino, a lei afirma que todos têm o direito de transmitir os seus conhecimentos (Tit. III, Art. 4º) e assegura a representação dos estabelecimentos de ensino nos conselhos estaduais de educação (Tit. III, Art. 5º). O Ministério da Educação e Cultura é o órgão que deve exercer o Poder Público Federal quanto à educação, observando as leis e o cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação (Tit. IV, Art. 7º). São também expostas a organização e as atribuições do Conselho (Tit. IV, Art. 8º).

No Título V da legislação, há informações a respeito da divisão das responsabilidades da União, dos Estados e do Distrito Federal quanto aos sistemas de ensino (Art. 11), sendo indicado que os estabelecimentos particulares de ensino superior ficam sob responsabilidade da

União (Art. 14) e que os estabelecimentos de ensino primário e médio ficam a cargo dos Estados (Art. 16).

Após dispor as recomendações para a Educação de Grau Primário (Tit. VI, Cap. I-II), a lei trata das recomendações quanto ao Ensino Médio, destinado à formação do adolescente (Tit. VII, Cap. I, Art. 33), que era dividido nos ciclos ginásial e colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (pedagógico) (Tit. VII, Cap. I, Art. 34). A legislação analisada deixa claro que haveria disciplinas obrigatórias e optativas em cada ciclo, sendo responsabilidade do Conselho Federal de Educação indicar até cinco disciplinas obrigatórias para todos os sistemas de ensino médio. Aos conselhos estaduais de educação caberia complementar o número de disciplinas obrigatórias, indicar as de caráter optativo e definir a amplitude e desenvolvimento dos programas das disciplinas obrigatórias em cada ciclo, juntamente ao Conselho Federal (Tit. VII, Cap. I, Art. 35, § 1º, 2º).

A legislação também especifica a duração mínima do período escolar, sendo esta de 180 dias de trabalho, sem incluir o tempo para as provas e os exames; e vinte e quatro horas de aula semanais para as disciplinas e práticas educativas (Tit. VII, Cap. I, Art. 38, I). Ainda em relação ao ensino médio, orienta-se que:

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português;
- b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso [...] (BRASIL, 1961).

A LDB não especifica quais devem ser as disciplinas obrigatórias, com exceção do destaque para a língua portuguesa, e estabelece que pode haver um número máximo de apenas duas disciplinas optativas a serem incluídas no currículo. No Capítulo II, que determina as recomendações para o Ensino Secundário, há informações sobre a duração dos ciclos. O ciclo ginásial deve ter a duração de quatro, e o colegial de três anos, no mínimo (Tit. VII, Cap. II, Art. 44, § 1º), sendo nove o número total de disciplinas ensinadas no ginásial (Tit. VII, Cap. II, Art. 45). O destaque ocorre para a terceira série do ciclo colegial, para a qual fica recomendado um currículo diversificado e organizado com “aspectos linguísticos, históricos e literários”

(BRASIL, 1961), com no máximo quatro e no mínimo seis disciplinas, as quais poderiam ser ministradas em colégios universitários.

A LDB de 1961 ainda explicita as recomendações para o ensino técnico, a formação do magistério para o ensino primário e médio e a orientação educativa e a inspeção. Expõe sobre o ensino de grau superior, para as universidades e para os estabelecimentos isolados de ensino superior, e estabelece as orientações para a educação de excepcionais, a assistência educacional escolar e os recursos para a educação, além das disposições gerais e transitórias.

Chagas (1967) questiona as legislações elaboradas anteriormente à LDB, argumentando, quanto à relação entre as mesmas e a realidade do ensino existente, que nem sempre estava expressa nos textos legislativos ou, quando estava, apontava apenas a realidade do momento de sua elaboração. Assim, ele afirma que:

a Lei de Diretrizes e Bases foi menos e foi mais que uma reforma: *menos*, porque já não reincidentiu na falácia de prescrever todos os passos do processo educativo para tôdas as regiões do País, todos os estabelecimentos do mesmo nível, todos os professores e todos os alunos; e *mais* porque, sem descer à casuística dos regulamentos, pôde abranger em sóbrios princípios a Educação em seu conjunto, constituindo-se destarte uma abertura a ensejar tantas reformas quantas necessárias à luz de cada situação concreta. (CHAGAS, 1967, p. 122)

Compreende-se que, na visão de Chagas (1967), uma lei não é capaz de padronizar efetivamente todo o ensino do país – compreendendo aqui uma crítica às Reformas de 1931 e 1942, mesmo sendo um defensor do método direto –, já que nas diversas regiões brasileiras haveria a interferência dos estabelecimentos federais locais e da administração, além dos recursos que estariam disponíveis para o ensino, da qualificação dos professores e dos possíveis interesses dos alunos. Assim, o autor compreende a nova lei como uma orientação que dá margem para a adaptação de acordo com a realidade de cada instituição, destacando a autonomia dos sistemas de ensino proposta pela peça legislativa, o que remete às reivindicações do movimento escola-novista.

Romanelli (1986) também vai de acordo a essa opinião quando afirma que a lei, por si só, não é capaz de proporcionar as mudanças necessárias no contexto real da educação, estejam elas refletindo positivamente, para o seu avanço, ou negativamente, marcando retrocessos. Em análise da autora, a LDB de 1961 pouco mudou a estrutura tradicional do ensino, que continuou sendo organizada em ensino pré-primário, primário, médio e superior. Enfatiza-se, porém, o início de uma descentralização do ensino sugerida pela lei:

Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. [...] na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa (ROMANELLI, 1986, p. 181).

Dez anos depois, seria lançada uma segunda versão da LDB, com o objetivo de fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Analisa-se esta a seguir, com o intuito de compreender mudanças e permanências entre as duas legislações.

3.3 COMPARATIVO COM A LDB DE 1971

O período de elaboração e publicação da LDB de 1971 é marcado por tensões políticas e sociais, devido aos regimes ditatoriais. Instaurada através do golpe militar de 1964, a ditadura suscitou a formação de organizações revolucionárias, formadas majoritariamente por estudantes universitários, que cresceram entre os anos de 1965 e 1967, com o objetivo de derrubar tais regimes (REIS, 2014, p. 91). Houve uma forte mobilização no âmbito social, destacando-se as reivindicações pela democracia e pela modernização. Na esfera cultural, as críticas ao governo manifestaram-se nas diversas expressões artísticas.

Considerando esse cenário, foi publicada em 11 de agosto de 1971 a Lei 5.692, não estabelecendo novas diretrizes para todos os setores da educação nacional assim como a sua anterior, mas apenas às questões relacionadas à educação de 1º e 2º graus. Em seu primeiro Capítulo, a lei versa sobre o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, sendo este o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971). Há também recomendações comuns a ambos os graus, sendo a educação de ensino primário correspondente ao ensino de 1º grau, e a educação de ensino médio ao ensino de 2º grau (Cap. I, Art. 1º, § 1º).

Quanto aos currículos (GOODSON, 1995, p. 43) de ensino, o Conselho Federal de Educação continua com a atribuição de indicar quais disciplinas serão comuns e quais serão escolhidas pelos estabelecimentos de ensino (Cap. I, Art. 4, § 1º, I, II, III), mantendo o caráter descentralizador da Lei 4.024. Há uma relativa ênfase no estudo da língua nacional (Cap. I, Art.

4, § 2º), “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971), demonstrando um nacionalismo pertinente ao momento histórico vivido.

Observa-se uma preocupação quanto à formação especial dos currículos plenos, que estaria relacionada à “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (BRASIL, 1971). Se torna obrigatório o ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e ensino religioso, sendo facultativa a matrícula neste último (Cap. I, Art. 7).

O ensino de 1º grau teria então a duração de 8 anos (Cap. II, Art. 18), mantendo-se a faixa etária de estudo inicial de 7 anos (Cap. II, Art. 19), com previsão de término do grau aos 14 anos. Já o ensino de 2º grau teria a duração de 3 ou 4 anos, a depender da habilitação (Cap. III, Art. 22).

Através da nova lei é instituído também o ensino supletivo:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (BRASIL, 1971)

O ensino supletivo abrange “desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos” (BRASIL, 1971). Este não estava limitado à sala de aula, e poderia ser ministrado também através da utilização de “rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (BRASIL, 1971), o que demonstra um interesse em formar o quantitativo mais significativo possível deste público-alvo. Os capítulos seguintes versam sobre a formação dos professores e especialistas (Cap. V) e o financiamento da educação (Cap. VI), além das disposições gerais (Cap. VII) e transitórias (Cap. VIII).

De acordo com as discussões e documentos elaborados durante o período, a reforma dos ensinos primário e médio já era algo discutido e desejado pelos órgãos educacionais. No entanto, as comissões responsáveis dividiam seus objetivos quanto a concentrar seus esforços na reforma do ensino de 1º ou de 2º grau, buscando aquele que traria maiores resultados para a educação, alinhando esta ao setor econômico (ROMANELLI, 1986, p. 234-235). Além disso,

buscava-se também tratar de questões da reforma universitária através da reforma dos ensinos primário e médio.

Enfim, o que a lei propõe, como inovação mais substancial, pode ser resumido nos seguintes itens:

1. a extensão da obrigatoriedade escolar;
 2. a eliminação de parte do esquema seletivo das escolas;
 3. a eliminação do dualismo educacional (ensino secundário x ensino profissional) proveniente de um dualismo social mais profundo;
 4. a previsão mais objetiva de meios de execução das reformas;
 5. a profissionalização, em nível médio;
 6. a cooperação das empresas na educação;
 7. a integração geral do sistema educacional desde o 1º grau ao superior.
- (ROMANELLI, 1986, p. 253).

A modernização pela qual o país se submetia se viu refletida na legislação, mas a divergência de ideias entre aqueles que a elaboraram fez com que a lei se tornasse contraditória. Havia a necessidade de adequar a educação à expansão econômica, mas a proposta do Governo era desviar a população do interesse acadêmico, para que se concentrasse no mercado de trabalho, abrangendo assim o ensino profissional. Entretanto, essa medida não foi bem-sucedida, já que a atuação no mercado não restringe o interesse acadêmico por parte do indivíduo (ROMANELLI, 1986, p. 253-254).

Consideradas as informações e análises apresentadas, é possível perceber que as versões da LDB, de uma forma geral, não são específicas quanto às disciplinas a serem ensinadas, o que sugere a existência de uma legislação complementar para a organização do currículo escolar. Tal legislação será analisada a seguir.

3.4 LEGISLAÇÃO COMPLEMENTAR

Nesta seção são analisadas as legislações complementares à LDB de 1961 e 1971. Durante a investigação realizada, foi possível encontrar informações relevantes quanto ao ensino das línguas estrangeiras em edições da *Documenta* e da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em notas, pareceres e artigos de opinião publicados nas mesmas.

A *Documenta* é um periódico oficial mensal do antigo Conselho Federal de Educação (CFE) e atual Conselho Nacional de Educação (CNE), em que há notas, portarias, pareceres, atos oficiais, noticiários, entrevistas, discursos, artigos, pronunciamentos diversos e também

estudos especiais, tanto do CNE quanto do então Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC), relacionados às decisões legislativas educacionais do período. A primeira edição da revista (vide fotografia 1) foi publicada em março de 1962, ano de criação do CFE, um produto da publicação da LDB de 1961. De acordo com Paoli (1998), a revista não deve ser considerada nem acadêmico-científica, nem um “diário oficial” educacional, mas uma publicação na qual é possível encontrar definições normativas e exposições de motivos relacionados a diversas decisões educacionais.

Ao realizar uma busca em provedores de pesquisa, foi possível perceber que os números da revista *Documenta* não estão disponíveis *online*. Logo, realizei então uma busca no acervo digital da Biblioteca Central (doravante BICEN) da UFS, que demonstrou a disponibilidade dos exemplares impressos da revista, desde o primeiro ano de sua publicação, para consulta local na seção de periódicos da Biblioteca¹⁰. A fim de obter informações sobre o ensino da língua inglesa durante o período de 1961 e 1971, anos de publicação da LDB os quais não explicitam a obrigatoriedade do ensino das línguas estrangeiras modernas, foram analisados os 133 números da revista publicados durante o referido período¹¹. Destes, apenas quatro números apresentaram alguma informação sobre o tema, sendo estes os exemplares de número 1, 2 e 9 do ano de 1962, e o exemplar de número 132, do ano de 1971.

Aqui já exposto, coube ao Conselho Federal de Educação indicar até cinco disciplinas obrigatórias para o ensino médio, e aos conselhos estaduais de educação acrescentar a este quantitativo o número de disciplinas complementares, além de relacionar as de caráter optativo que poderiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. Foi através da primeira edição da Revista *Documenta* que o Conselho determinou tais disciplinas, apenas para o Ensino Médio (vide figuras 2 e 3). Ficaram instituídas como obrigatórias as disciplinas Português, História, Geografia, Matemática e Ciências (DOCUMENTA, 1962a, p. 17). Quanto às disciplinas complementares, para cada ciclo foram admitidas como possibilidades de escolha para o primeiro ciclo as disciplinas de Desenho, Organização Social e Política Brasileira, uma Língua Clássica e Línguas Estrangeiras Modernas; e para o segundo ciclo, que teve seu núcleo comum reduzido às disciplinas Português e História, as possibilidades foram ampliadas para a escolha de Matemática, Ciências e Filosofia, além das disciplinas já citadas (DOCUMENTA, 1962a, p.

¹⁰Embora o acervo digital demonstre haver os exemplares publicados entre os anos de 1962 e 1996, ao realizar uma consulta local pude perceber que há exemplares que não estão catalogados no acervo, resultando em uma quantidade maior de exemplares da *Documenta* disponíveis na BICEN. Também não foi possível determinar qual foi o último número publicado do periódico.

¹¹Aproveito aqui para expor a dificuldade em analisar alguns dos exemplares mais antigos, que se encontravam em mau estado de conservação e com certo grau de deterioração, tendo até mesmo páginas inteiras danificadas, devido à presença de insetos, possivelmente cupins, brocas e/ou traças.

18). Foram também elaborados, pelo próprio Conselho, quadros exemplificativos com as possibilidades de disciplinas admissíveis nas séries dos ciclos ginásial e colegial (vide figuras 4 e 5).

É possível observar, pelo discurso de justificativa da escolha das disciplinas, que o Brasil, naquele momento, se espelhava no ensino das nações tidas então como mais desenvolvidas. É enfatizada também a importância da descentralização do ensino através da Lei 4.024 de 1961, na qual não apenas os Estados têm um limitado poder de escolha quanto às disciplinas a serem ensinadas, mas também os próprios colégios e alunos.

Compreende-se, no entanto, que o ensino das línguas estrangeiras modernas fica recomendado por meio do parecer publicado no primeiro número da revista, mas ainda não são definidas as línguas estrangeiras a serem ensinadas. A explicação viria apenas na Documenta nº 2, publicada em abril de 1962, em nota:

As línguas estrangeiras estarão certamente contempladas. O que desapareceu foi o aspecto *impositivo* da escolha: francês ou inglês. A variedade de interesses decorre das condições diversas das diferentes regiões do Brasil. O primeiro estado a usar da competência de indicar disciplinas, o Rio Grande do Sul, ao considerar o problema das línguas estrangeiras modernas, não se limitou a variar dentre as duas, habitualmente ensinadas, mas admitia a coexistência nos sistemas locais de cinco línguas estrangeiras, a saber: o alemão, o italiano, o inglês, o francês e o espanhol. **Essa pluralidade enriquece mais as possibilidades culturais da elite intelectual do país**, não reduzida a uma ou duas fontes de complementação de cultura, mas a número maior, cada contingente linguístico trabalhando dentro do acervo que a língua estrangeira correspondente poderá oferecer. O primeiro exemplo – o do Rio Grande do Sul – comprova o realismo da fórmula. (DOCUMENTA, 1962b, p. 68, grifo nosso)

Ou seja, é reconhecida a importância do ensino das línguas estrangeiras; contudo, já não se faz mais necessário, de acordo com a nota apresentada, escolher obrigatoriamente entre as línguas francesa e inglesa apenas. Logo, o estado do Rio Grande do Sul é citado como pioneiro e um exemplo de diversidade quanto ao ensino de línguas, ao recomendar também o ensino do alemão, italiano e espanhol, e um fator que pode ter contribuído para a recomendação e difusão de tais línguas nessa região do país é a forte presença europeia devido a imigração que ocorreu após a Independência do país, o que resulta também em um maior intercâmbio cultural. Este é outro ponto que deve ser observado, a estreita relação entre a língua e a cultura exposta no trecho destacado.

Depreende-se, enfim, que o ensino das línguas estrangeiras estaria, sim, recomendado. No entanto, devido ao caráter descentralizador da lei, não seria mais recomendado o ensino de

uma ou algumas línguas específicas; caberia então aos conselhos estaduais decidirem qual língua seria a mais adequada a ser ensinada, considerando o contexto local. Portanto, conclui-se haver uma manutenção do caráter de desobrigatoriedade do ensino da língua inglesa.

Se faz relevante mencionar também que, da forma como o texto foi redigido, entende-se que o público mais interessado (ou aquele o qual os órgãos responsáveis estariam mais interessados em instruir) no ensino e aprendizado das línguas estrangeiras modernas era a “elite intelectual brasileira”. Destarte, o ensino de línguas neste período pode ter se caracterizado como uma atividade pouco democrática e de difícil acesso à população com menor poder aquisitivo, mesmo este ensino sendo público.

Para Chagas (1967), a redução do número de línguas estrangeiras recomendadas, que para alguns pode ser um “retrocesso”, é, na verdade, o reestabelecimento da dignidade e da importância do ensino destas disciplinas, já que a obrigatoriedade imposta pelas reformas anteriores não garantia o seu ensino. O autor questiona, por exemplo, se houve realmente a pronta presença de professores de línguas estrangeiras e clássicas em cidades do interior, em um período de rápida expansão do ensino médio, questionando também o conhecimento linguístico e pedagógico dos profissionais.

Quanto a este último tópico, uma outra referência relacionada ao ensino das línguas estrangeiras obtida através dos números analisados da revista Documenta diz respeito à qualificação e formação dos profissionais de ensino de língua inglesa. Na Documenta n.º 9, de novembro de 1962, é apresentado o Parecer n.º 217 (vide fotografia 9), que relata um pedido de análise da situação dos professores de inglês que apresentam diplomas de universidades internacionais após a nova legislação educacional ter entrado em vigor. Além de ser favorável ao caso, o parecer informa ainda uma situação de escassez de professores de língua inglesa:

Considerando tudo isso e ainda a circunstância de que, sem embargo do número já bem elevado de cursos superiores de letras anglo-germânicas existentes no país, é ainda escasso o número de professores de língua inglesa entre nós, penso não haver inconveniente algum, senão vantagem, em manter-se a situação, que não contravém à lei e consulta os interesses do ensino. (DOCUMENTA, 1962c, p. 25)

Dentro do período analisado, a última referência na revista Documenta sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas foi encontrada no n.º 132 do periódico, publicado em novembro de 1971, sob a vigência da Lei 5.692/71. Encontra-se nesta edição o Parecer n.º 853, que expõe as orientações para o núcleo-comum dos currículos do 1º e 2º graus de ensino. Neste documento, é apresentada e justificada a integração de disciplinas formando linhas de matérias

como a de Comunicação e Expressão, que engloba a Língua Portuguesa; Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, matérias da linha de Estudos Sociais; e Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, da linha de Ciências. Essa integração foi instituída a fim de facilitar a organização do conhecimento do núcleo-comum dos currículos.

Anexado ao Parecer, há o Projeto que expõe as referidas recomendações para os currículos, e em seu Art. 7º, lê-se: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.” (DOCUMENTA, 1971, p. 192). Tal recomendação é justificada pelo posicionamento a seguir:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, **o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia**. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizemo-lo a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem (DOCUMENTA, 1971, p. 176, grifo nosso).

Este trecho do Parecer n.º 853 rememora uma opinião já defendida por Chagas (1967), quando este questiona o caráter de obrigatoriedade apresentado em legislações anteriores à LDB, mas que não se punha em prática em termos reais, sendo a falta de professores um dos possíveis motivos para este resultado, de acordo com o autor. Logo, novamente o ensino das línguas estrangeiras é recomendado sem a indicação específica das línguas, e com a ressalva de que houvesse as condições mínimas eficazes de ensino e aprendizado destas, considerando a realidade do ensino. No entanto, o texto não expõe quais seriam essas condições, e é significativo lembrar que os cursos de línguas da iniciativa privada estavam a todo o vapor nesse momento.

Em busca de mais dados quanto ao período estudado, foram analisados também os números da RBEP entre 1962 e 1971. A Revista é uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante INEP), com uma periodicidade quadrimestral, e teve sua primeira publicação em julho de 1944, seguindo até o último ano de 2018. Um grande número de seus exemplares está disponível online, através de arquivo no site oficial da Revista¹², e no acervo do portal online oficial do INEP¹³. Para complementar a pesquisa, consultei também exemplares da RBEP disponíveis no setor de periódicos da BICEN/UFS.

¹²<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/archive>

¹³<http://portal.inep.gov.br/web/guest/lista-de-publicacoes>

Apesar de também ser uma publicação relacionada ao MEC, a RBEP é uma concorrente da *Documenta*. No mesmo mês em que esta última foi lançada, foi inserida a seção *Conselho Federal de Educação* na RBEP. Essa “disputa” se deve à organização do CFE:

Os membros do CFE, na sua constituição inicial, pertenciam a grupos ideologicamente divergentes. Devido às lacunas presentes na LDB/1961, que permitiriam ao CFE determinar os rumos das políticas para a educação brasileira, nesse momento é fundamental para cada um dos grupos consolidar a sua posição no CFE para exercer a liderança intelectual e moral das reformas educacionais. (ROTHEN, 2004, p. 268)

Quanto ao conteúdo da Revista, apesar de, em uma análise preliminar, aparentar envolver mais discussões pedagógicas do que legislações, é de fato similar ao encontrado na *Documenta*, pois ambas revistas apresentam seções dedicadas aos atos legislativos e aos estudos pedagógicos. As três seções mais frequentes da RBEP são *Ideias e Debates*, *Documentação* e *Vida Educacional*.

Foram consultados 39 números da Revista, do n.º 85, de jan/1962, até o n.º 124, de out/1971. Dentre as publicações analisadas, apenas a de n.º 100, de out/1965, apresenta algum texto relacionado ao ensino das línguas estrangeiras. Nela encontra-se a Recomendação n.º 59, intitulada *Ensino de línguas vivas na escola secundária*, resultante da XXVIII Conferência Internacional de Educação Pública, que aconteceu em Genebra entre 12 e 22 de julho de 1965 por convocação da Unesco e do Bureau Internacional de Educação. No entanto, o texto não se refere ao ensino de línguas estrangeiras apenas no Brasil, mas em todas as nações, de uma forma geral, dirigindo-se aos ministérios de instrução pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto se propôs a investigar e analisar a legislação sobre o ensino de língua inglesa e a sua configuração como disciplina não obrigatória no currículo escolar brasileiro, apresentando e esclarecendo os possíveis fatores de omissão da recomendação do ensino das línguas estrangeiras nas LDBs de 1961 e 1971. Os contextos socioeconômico, político e cultural demonstraram ser os mais relevantes para a tomada desta decisão por parte dos legisladores.

Compreende-se que, no século XIX, justificava-se o aprendizado das línguas vivas estrangeiras pela necessidade de acesso ao conhecimento de matérias de caráter essencial para a entrada nos cursos de ensino superior. É neste século também que o ensino das línguas vivas se institucionaliza, por meio da criação do Imperial Colégio de Pedro II. No início do século XX, essa característica se mantém, mas novos olhares são atribuídos às línguas estrangeiras quando a eficácia do seu uso prático e oral pelos alunos é questionada por profissionais da época, como Carneiro Leão, trazendo à tona novas possibilidades de ensino e a implantação do método direto.

É também nesse momento que a relação do Brasil com os Estados Unidos da América estreita-se cada vez mais, permitindo a importação da cultura estrangeira em troca de fortalecimento econômico. O americanismo se faz presente na sociedade brasileira, através do rádio e da TV, por exemplo, e traz consigo o interesse e a necessidade ainda mais fortes de conhecimento da língua inglesa. Um processo que foi devidamente pensado e instaurado, como defende Moura (1984), devido ao interesse norte-americano em se tornar uma grande potência mundial, vendo na América Latina a oportunidade de conquistar aliados.

O questionamento central desta pesquisa se fez em torno da retirada da obrigatoriedade do ensino das línguas estrangeiras e, especialmente o da língua inglesa, justamente neste momento de aproximação entre os países. Instituições foram se estabelecendo no Brasil com o propósito de compartilhar a cultura e a língua norte-americana e cresceram cada vez mais a partir do século XX, como as instituições da iniciativa privada de ensino de idiomas. A sociedade demonstrava curiosidade em aprender a língua e absorver a cultura da nação que se transformava em potência mundial. Ao mesmo tempo, o Estado se exime da responsabilidade do ensino de línguas nas escolas brasileiras.

Depreendeu-se, por intermédio desta pesquisa, que a não recomendação do ensino das línguas estrangeiras nos textos oficiais das Leis 4.024/61 e 5.692/71 foi resultado de uma tentativa de descentralização do ensino secundário no país, que abrangeu não apenas o estudo das línguas, mas também das demais disciplinas dos currículos. A centralização proposta por

legislações federais anteriores impunha o ensino das línguas, mas não era capaz de garantir e comprovar efetivamente o ensino e aprendizado das mesmas nos âmbitos locais, como exposto por Chagas (1967).

É importante destacar, através da análise das publicações da revista *Documenta* e da RBEP, que o ensino das línguas estrangeiras estava, de acordo com o CFE, sim, recomendado, mas não o era obrigatório, para que cada estado pudesse escolher a língua estrangeira que melhor atendesse às suas necessidades. Ou melhor, às necessidades da elite local, como expõe a nota apresentada da *Documenta* n.º 2.

No entanto, considerando que os cursos de línguas da iniciativa privada, e especialmente os da língua inglesa, se instalaram no Brasil pouco tempo antes do processo de discussão e elaboração da LDB de 1961, e continuaram a crescer após a sua publicação e a da LDB de 1971, é importante considerar as disputas de interesses econômicos que podem ter repercutido durante esse processo e que a descentralização do ensino secundário obedeceu também aos interesses das elites brasileiras e do mercado.

Logo, é possível que a proliferação desses cursos tenha causado também alguma interferência no processo de retirada da obrigatoriedade do ensino das línguas estrangeiras nas escolas. Percebe-se que este não era tratado como matéria de interesse geral, mas sim daqueles que ocupavam as melhores posições sociais. Desta forma, este público seria muito bem atendido pelos cursos livres, resultando em uma falta de esforços do governo para tornar o ensino público de línguas eficaz, o que inclusive se torna justificativa para este permanecer desobrigatório, como apresentado no Parecer n.º 853. Ou seja, boa parte da população brasileira sequer tinha a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos linguísticos e culturais por meio do conhecimento das línguas estrangeiras modernas.

Assim, tais questionamentos sobre qual a real efetividade e dimensão do ensino das línguas estrangeiras nos estados brasileiros e a interferência dos cursos da iniciativa privada no processo de desobrigatoriedade de ensino das línguas sugerem a necessidade de estudos futuros para investigar essas relações de forma mais aprofundada.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcelo de Paiva. O processo econômico. In: GOMES, Angela de Castro (Coord.); SCHWARCZ, Lília Moritz (Dir.). **Olhando para dentro: 1930-1964**. Coleção História do Brasil Nação. Vol. 4. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 179-227.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- CHAGAS, Raimundo Valnir Cavalcante. **Didática especial de línguas modernas**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, 1990.
- DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova**. São Paulo: Ática, 1986.
- DUTRA, Eliana de Freitas. Cultura. In: GOMES, Angela de Castro (Coord.); SCHWARCZ, Lília Moritz (Dir.). **Olhando para dentro: 1930-1964**. Coleção História do Brasil Nação. Vol. 4. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 229-274.
- FALCON, Francisco José Calazans. **Illuminismo**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOMES, Angela de Castro. O Brasil é uma terra de amores... In: GOMES, Angela de Castro (Coord.); SCHWARCZ, Lília Moritz (Dir.). **Olhando para dentro: 1930-1964**. Coleção História do Brasil Nação. Vol. 4. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 275-280.
- GOMES, Rodrigo Belfort. A instituição do método direto para o ensino de inglês no Brasil (1931-1961). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Sergipe. **Programa de Pós-Graduação em Letras**. São Cristóvão, 2015.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- HOWATT, Anthony Philip Reid. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- LEÃO, Antônio Carneiro. **O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica**. São Paulo: Nacional, 1935.
- MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil: A penetração cultural americana**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

OLIVEIRA, Kate Constantino Pinheiro de Andrade. A institucionalização do ensino de francês no Brasil: o caso da academia real militar do Rio de Janeiro (1810-1882). Dissertação de Mestrado – Universidade Tiradentes. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Aracaju, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas. **Instituto de Estudos da Linguagem**. Campinas, 1999.

_____. A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política e Sociedade**. São Paulo, 2006.

_____. **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas**: suas implicações na educação brasileira (1757-1827). Maceió: EDUFAL, 2010.

_____. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Campinas: Pontes Editores, 2015.

PAOLI, Niuvenius J. A revista Documenta: um breve perfil. In MOROSINI, Marília; SGUISSARDI, Valdemar (org.). **A educação superior em periódicos nacionais**. Vitória: FCAA/UFES, 1998. p. 272-275.

PINHEIRO, Letícia. O Brasil no Mundo. In: GOMES, Angela de Castro (Coord.); SCHWARCZ, Lilia Moritz (Dir.). **Olhando para dentro: 1930-1964**. Coleção História do Brasil Nação. Vol. 4. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 143-177.

PINTO, Aloylson Gregório de Toledo. **Valnir Chagas**. Coleção Educadores. Recife: Massangana, 2010.

ROTHEN, José Carlos. Funcionário Intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação. Tese de Doutorado – Universidade Metodista de Piracicaba. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Piracicaba, 2004.

REIS, Daniel Aarão (Coord.); SCHWARCZ, Lilia Moritz (Dir.). **Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010**. Coleção História do Brasil Nação. Vol. 5. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÃO JOSÉ, Elisson Souza de. As armas e as letras inglesas: a instrução militar e o ensino de inglês na corte do Rio de Janeiro (1810-1832). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Sergipe. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. São Cristóvão, 2015.

SANTOS, Elaine Maria. Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Sergipe. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. São Cristóvão, 2017.

TELES, Thadeu Vinícius Souza. O papel do ensino da língua inglesa na formação do perfeito negociante (1759-1846). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Sergipe. **Programa de Pós-Graduação em Letras**. São Cristóvão, 2012.

FONTES

BRASIL. **Altera os regulamentos relativos ao Imperial Collegio de Pedro II**. Decreto n.º 4.468, de 1º fevereiro de 1870.

_____. **Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal**. Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890.

_____. **Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional**. Decreto n.º 1.075, de 22 de novembro de 1890.

_____. **Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional**. Decreto n.º 1.194, de 28 de dezembro de 1892.

_____. **Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados**. Decreto n.º 2.857, de 30 de março de 1898.

_____. **Altera a seriação do curso do ensino secundário no Collegio Pedro II**. Decreto n.º 18.564, de 15 de janeiro de 1929.

_____. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931.

_____. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DOCUMENTA, Rio de Janeiro, CFE, n. 1, março, 1962a.

_____, Rio de Janeiro, CFE, n. 2, abril, 1962b.

_____, Rio de Janeiro, CFE, n. 9, novembro, 1962c.

_____, Rio de Janeiro, CFE, n. 132, novembro, 1971.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Rio de Janeiro, INEP, v. 44, n. 100, out/dez, 1965.

SITES

ALUMNI. **Quem Somos**. Disponível em: <http://www.alumni.org.br/Sobre/QuemSomos/>. Acesso em: 26 set 2018.

BERLITZ. **História**. Disponível em: <https://www.berlitz.com.br/sobre#historia>. Acesso em: 26 set 2018.

BRITISH COUNCIL. **Sobre nós**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sobre>. Acesso em: 17 dez 2018.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 29 ago 2018.

CCAA. **Sobre o CCAA**. Disponível em: <https://www.ccaa.com.br/sobre-o-ccaa/>. Acesso em: 26 set 2018.

CULTURA INGLESA. **Sobre a Cultura**. Disponível em: <https://www.culturainglesa.net/sobre/>. Acesso em: 26 set 2018.

JORNAL NOSSA FOLHA. **Saiba quem foi Antônio Carneiro Leão**. Disponível em: <https://www.jornalnossafolha.com.br/site/saiba-quem-foi-antonio-carneiro-leao/>. Acesso em: 25 jan 2019.

HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil. **LDB de 1961**. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961&Itemid=2. Acesso em: 12 maio 2018.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 29 ago 2018.

ICBEU. **Quem somos?**. Disponível em: <http://icbeu.com/quem-somos/>. Acesso em: 26 set 2018.

YÁZIGI. **Sobre o Yázigi**. Disponível em: <http://www.yazigi.com.br/sobre-o-yazigi>. Acesso em: 26 set 2018.

ANEXOS

Quadro 1 – **Historiografia do ensino das línguas estrangeiras no Brasil (1809-1996)**

1809	Institucionalização do ensino das línguas estrangeiras no Brasil (nomeação de professores avulsos no Rio de Janeiro)
1827	Fundada a primeira Faculdade de Direito no Brasil (com o francês como língua obrigatória para a admissão no curso)
1831	Criadas cadeiras de língua inglesa em várias províncias do Império do Brasil
1837	Criado o Imperial Colégio de Pedro II, que instituiu um currículo a ser seguido por todos os colégios secundários brasileiros, no qual a língua inglesa tinha caráter obrigatório de ensino
1890	O ensino das línguas inglesa e alemã se torna optativo, pelo Decreto n.º 1.075
1892	Retorno da obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, por meio do Decreto nº 1.194
1898	O ensino das línguas estrangeiras se torna desobrigatório, mais uma vez, pelo Decreto n.º 2.857
1929	A obrigatoriedade do ensino da língua inglesa retorna pelo Decreto nº 18.564
1931	Acontece a Reforma de 1931, que institui o método direto intuitivo, marcando um momento de grande preocupação com o ensino de línguas no Brasil
1951	O ensino da língua inglesa se dissocia do ensino de sua respectiva literatura
1961	Publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se propôs a estruturar o ensino público no país, porém sem a recomendação do ensino de línguas estrangeiras
1971	Publicação da segunda versão da LDB, que mantém a desobrigatoriedade do ensino da língua inglesa
1996	Publicação da terceira versão da LDB, na qual o ensino das línguas estrangeiras retorna à sua obrigatoriedade

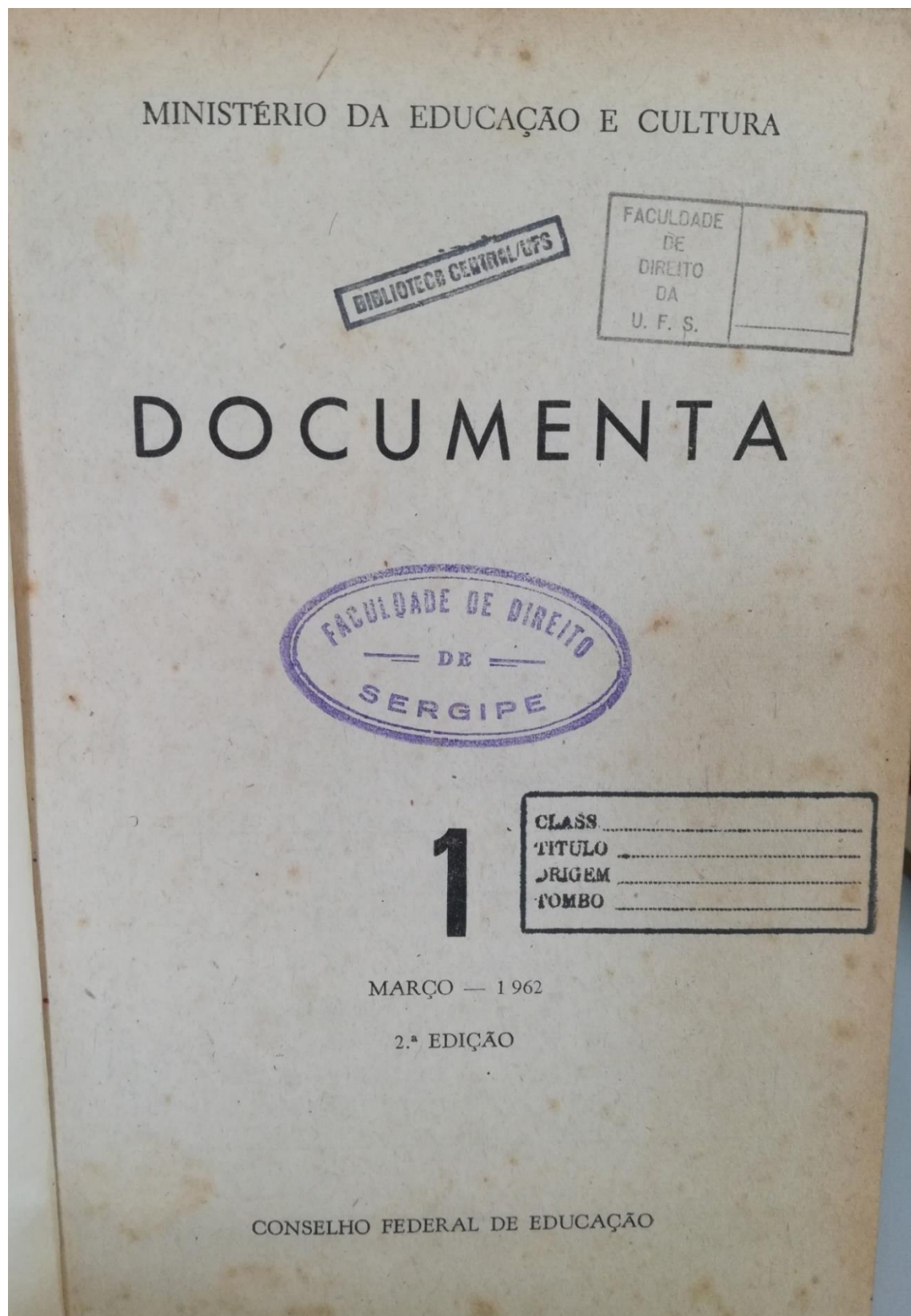
Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 - Instauração das instituições de iniciativa privada de ensino de línguas no Brasil até 1971

1912	Fundação do centro de idiomas Berlitz no país
1934	Fundação da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa
1945	Fundação do British Council no país
1950	Fundação do curso de idiomas Yázigi
1956	Fundação do Centro Binacional Instituto Cultural Brasil - Estados Unidos (ICBEU)
1961	Fundação do Centro Cultural Anglo Americano (CCAA)
1961	Fundação do Centro Binacional Alumni

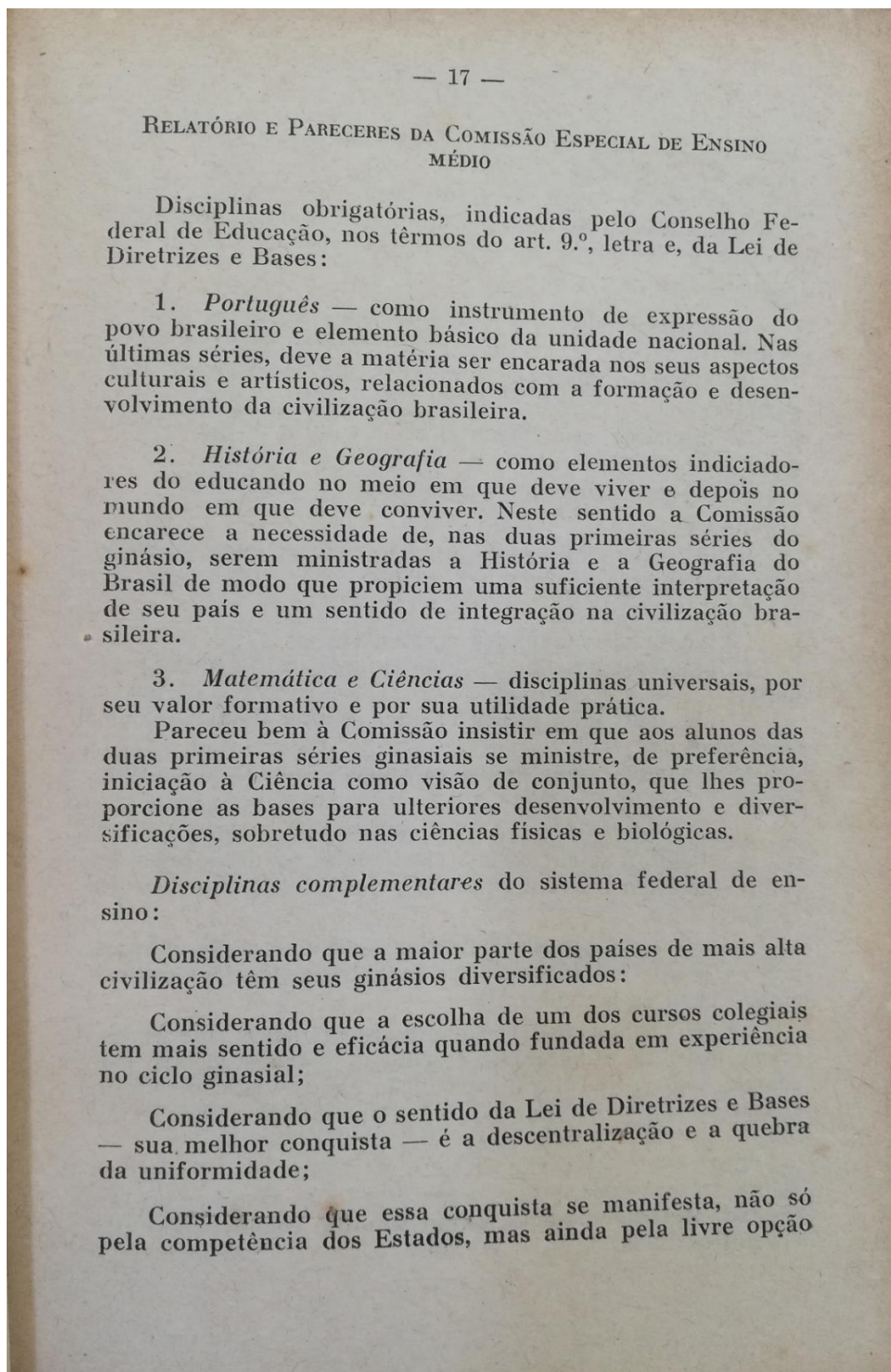
Fonte: Elaborado pela autora

Fotografia 1 – Folha de rosto do primeiro número da revista Documenta



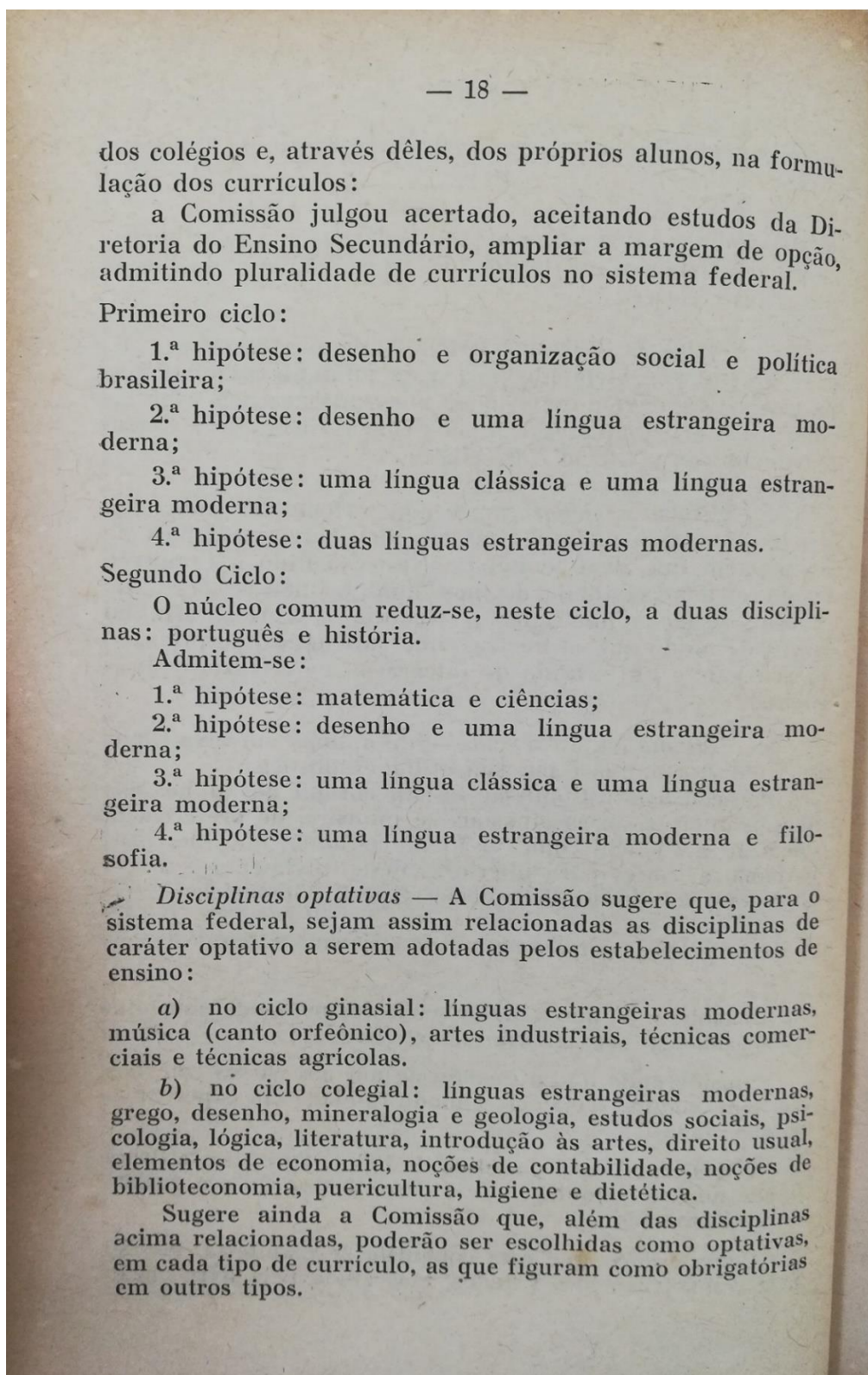
Fonte: Elaborada pela autora

Fotografia 2 – Indicação das disciplinas complementares e optativas do Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela autora

Fotografia 3 – **Indicação das disciplinas complementares e optativas do Ensino Médio**
(continuação)



Fotografia 4 – Quadro exemplificativo do ciclo ginasial

QUADROS EXEMPLIFICATIVOS CICLO GINASIAL (<i>Variedades administrativas</i>)												
DISCIPLINAS INDICADAS PELO CONSELHO FEDERAL	1.ª HIPÓTESE				2.ª HIPÓTESE				3.ª HIPÓTESE			
	SÉRIES				SÉRIES				SÉRIES			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
1. Português.....	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2. História.....	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3. Geografia.....	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4. Matemática.....	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5. Ciências (iniciação à Ciência).....	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6. Ciências Físicas e Biológicas.....	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES DO SISTEMA FEDERAL												
Organização social e política brasileira.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1.ª) Língua estrangeira moderna.....	—	—	x	x	—	—	x	x	—	—	x	x
2.ª) Língua estrangeira moderna.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Língua Clássica.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Desenho: 1.ª).....	—	—	x	x	—	—	x	x	—	—	—	—
DISCIPLINAS INDICADAS PELOS ESTABELECIMENTOS												
1.ª) Optativa.....	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2.ª) Optativa.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Fonte: Elaborada pela autora

Fotografia 5 – Quadro exemplificativo do ciclo colegial

CICLO COLEGIAL (*Variedades administrativas*)
(1.ª e 2.ª séries)

DISCIPLINAS INDICADAS PELO CONSELHO FEDERAL	1.ª HIPÓTESE		2.ª HIPÓTESE		3.ª HIPÓTESE		4.ª HIPÓTESE	
	SÉRIES		SÉRIES		SÉRIES		SÉRIES	
	I	II	I	II	I	II	I	II
Português.....	x		x		x		x	
História.....	x		x		x		x	
Geografia.....	x		x		x		x	
Matemática.....	x		x		x		x	
Ciências Físicas e Biológicas.....	x		x		x		x	
Disciplinas Complementares do Sistema Federal								
Física:.....	x		x		x		x	
Química.....	x		x		x		x	
Biologia.....	x		x		x		x	
Filosofia.....	x		x		x		x	
Língua estrangeira moderna.....	x		x		x		x	
Língua clássica.....	x		x		x		x	
Desenho.....	x		x		x		x	
Disciplinas indicadas pelos estabelecimentos								
1.ª) Optativa.....	x		x		x		x	
2.ª) Optativa.....	x		x		x		x	

Fonte: Elaborada pela autora

Fotografia 6 – Nota sobre o ensino das línguas estrangeiras modernas

NOTAS

DOIS Estados instalaram os seus conselhos em virtude de leis recentes: o Rio Grande do Sul e o Estado do Rio de Janeiro. Dois outros já contavam com conselhos estaduais, cuja competência e composição se ajustava aos requisitos da Lei de Diretrizes e Bases. Em várias outras unidades da Federação, as assembléias legislativas ultimam a discussão e votação de projetos nesse sentido. A criação e funcionamento dos conselhos estaduais constitui a mais premente das providências em matéria de administração do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases, fixando as atribuições da União e a dos Estados, aprofundou o espírito descentralizador da Constituição Federal. Não se trata de nenhuma inovação, porém de cometer às unidades federais a competência que a Magna Carta lhes outorgara. Entretanto, assim como na órbita da União, foi instituído o Conselho Federal de Educação, determinou a mesma lei que os Estados criassem os seus conselhos. E indicou, em mais de vinte passagens, funções que caberiam aos conselhos estaduais. Várias soluções estão divididos entre o Conselho Federal e os conselhos estaduais, como a organização do currículo dos cursos médios. A autorização e fiscalização de estabelecimentos isolados de ensino superior cabe à União, porém, se o estabelecimento é estadual, a competência será do conselho do respectivo Estado. Enfim, as tarefas dos conselhos estaduais são relevantíssimas.

A demora na instalação desses importantes órgãos locais dificultará, em grande parte, a plena vigência da Lei de Diretrizes e Bases e a vivência da descentralização, a todo momento embaraçada pela falta do órgão.

DAS LINGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

CABENDO ao Conselho Federal de Educação indicar apenas cinco disciplinas nos currículos de cursos de grau médio, escolheu exatamente as cinco disciplinas que assegu-

Fotografia 7 – Nota sobre o ensino das línguas estrangeiras modernas (continuação)

— 68 —

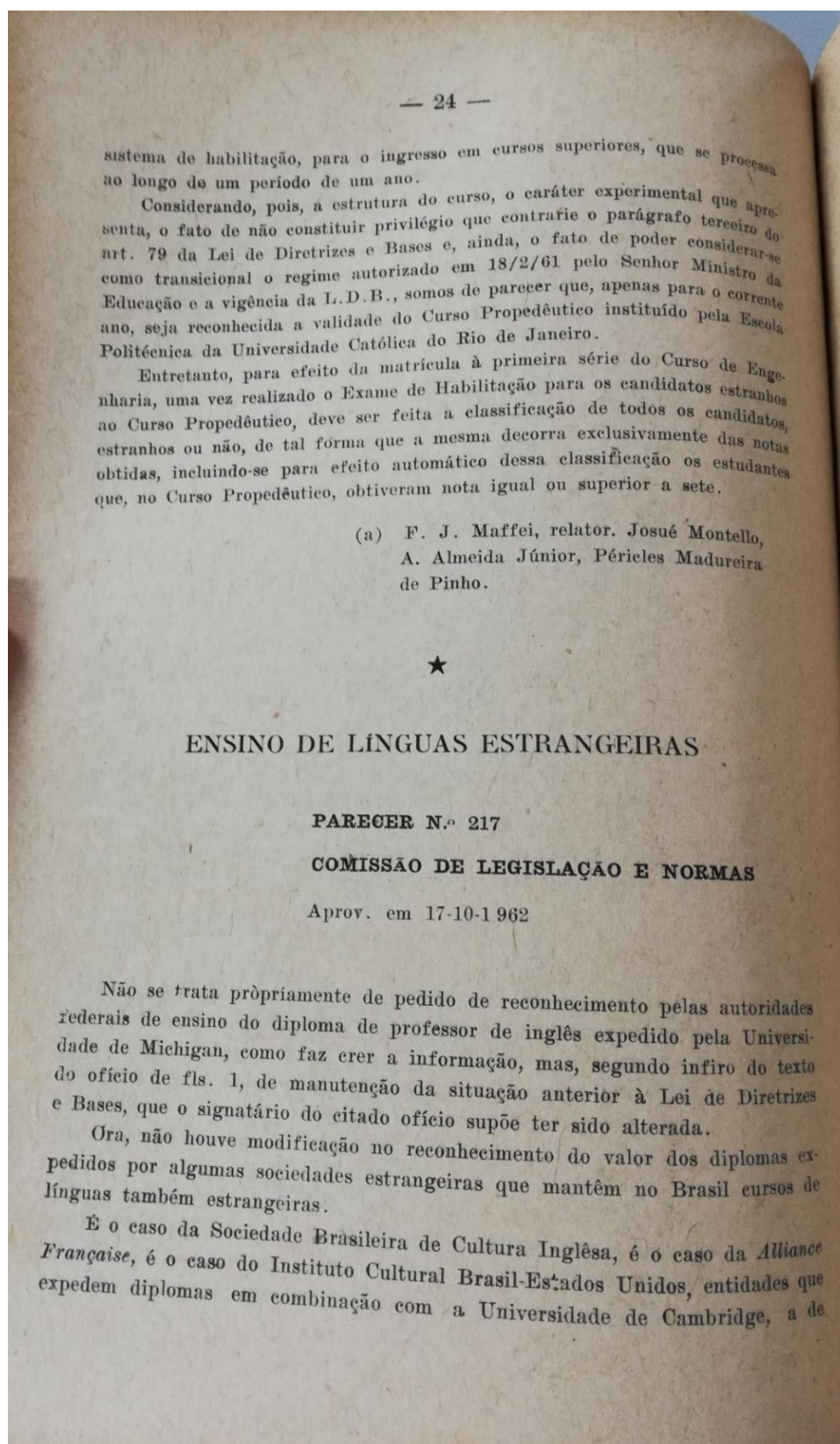
ram a base de estudo nesse grau escolar: português, matemática, geografia, história e ciência, sendo que português, geografia e história são acentuadamente de integração nacional, isto é, contribuem para a caracterização da escola brasileira. Todavia, não renegou — nem poderia fazê-lo — o ensino de línguas estrangeiras modernas, já admitidas na segunda etapa das indicações, quando se tratasse de escolas federais. Essa segunda etapa de indicações caberá, de um modo geral, aos conselhos estaduais. E ainda duas outras disciplinas serão da escolha exclusiva dos próprios estabelecimentos de ensino. As línguas estrangeiras estarão certamente contempladas. O que desapareceu foi o aspecto impositivo da escolha: francês e inglês. A variedade de interesses decorre das condições diversas das diferentes regiões do Brasil. O primeiro Estado a usar da competência de indicar disciplinas, o Rio Grande do Sul, ao considerar o problema das línguas estrangeiras modernas, não se limitou a variar dentre as duas, habitualmente ensinadas, mas admitiu a coexistência nos sistemas locais de cinco línguas estrangeiras, a saber: o alemão, o italiano, o inglês, o francês e o espanhol. Essa pluralidade enriquece mais as possibilidades culturais da elite intelectual do país, não reduzida a uma ou duas fontes de complementação de cultura, mas a número maior, cada contingente lingüístico trabalhando dentro do acervo que a língua estrangeira correspondente poderá oferecer. O primeiro exemplo — o do Rio Grande do Sul — comprova o realismo da fórmula.

O PRESSUPOSTO DE CONFIANÇA

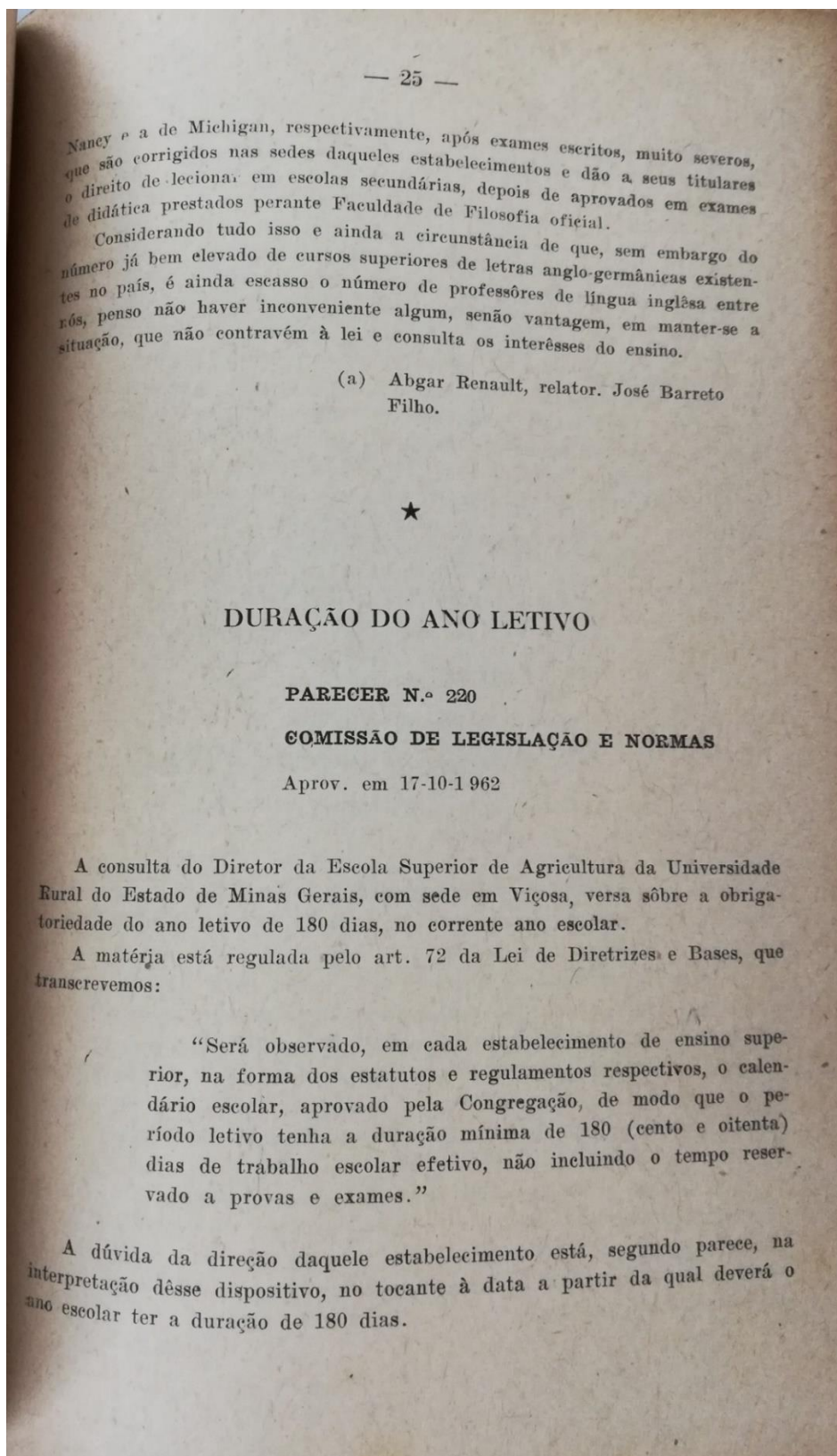
EM sessão do Conselho Federal de Educação, o Conselheiro Antônio Balbino emitiu, de passagem, a seguinte consideração:

“Devemos basear nossos pronunciamentos no espírito que inspirou a Lei de Diretrizes e Bases, que é o pressuposto da confiança. Confiança em que tudo seja normal, confiança em que os colégios procurem preencher as condições para bem exercer as funções educativas, dentro da boa técnica e da boa ética. Confiança que nos levará a um trabalho construtivo. De outra forma, se cada pronunciamento nosso partir das possibilidades de fraude e de má-fé, acabaremos por chegar a um bôco sem saída e sem luz. E assim estaremos fugindo à grande oportunidade que se abre para que

Fotografia 8 – Parecer n.º 217



Fotografia 9 – Parecer n.º 217 (continuação)



Fonte: Elaborada pela autora

Fotografia 10 – Parecer n.º 853/71



Fixadas assim as grandes linhas de matérias, que no Projeto de Resolução se contém no caput do artigo 1.º, foi possível guardar a necessária visão de conjunto ao determinar, no § 1.º do mesmo artigo, que aspectos ou conteúdos particulares de cada uma se incluem na “obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum”: (a) Língua Portuguesa, em Comunicação e Expressão; (b) Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, em Estudos Sociais; e (c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências. Não se deixou, porém, de formular no artigo 2.º uma disposição expressa no sentido de que as matérias, diretamente ou por seus conteúdos particulares, devem conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem; e para que nada se omitisse, neste particular, também aquela segunda camada logo prescrita no artigo 7.º da lei foi incluída no processo de integração (§ 2.º do art. 1.º do Projeto).

Como recomendação, na parte final (art. 7.º), mencionou-se uma Língua Estrangeira Moderna a ser incluída no currículo, por acréscimo, “quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência”. Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizemo-lo a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

Mas um núcleo-comum não há de ser encarado isoladamente (art. 2.º), se em termos de currículo, como já proclamavam os educadores do século XVIII, “tudo está em tudo”. A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se lhe acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento. A Geografia, a História e a Organização So-

Figura 11 – Projeto anexo ao Parecer n.º 853/71

Art. 5.º — No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo-comum serão desenvolvidas:

I — No ensino de 1.º Grau:

- a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades;
- b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;

II — No ensino de 2.º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.

Parágrafo Único — Ainda conforme as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos, as Ciências Físicas e Biológicas, referidas no inciso II, poderão ser desdobradas em disciplinas instrumentais da parte especial do currículo e, como tais, integrar também esta parte.

Art. 6.º — As atividades, áreas de estudo e disciplinas referidas no Artigo 5.º terão o sentido de educação geral e, associadas a outras que eventualmente se lhes acrescentam com o mesmo sentido, serão distribuídas de modo que, em conjunto:

- a) as da letra “a” do inciso I sejam exclusivas nas séries iniciais do ensino de 1.º grau;
- b) as da letra “b” do inciso I sejam desenvolvidas com duração e intensidade superiores às das de formação especial, nas séries restantes do 1.º grau;
- c) as do inciso II tenham duração e intensidade inferiores às das de formação especial, no ensino de 2.º grau, ressalvado o disposto no parágrafo único do mesmo art. 5.º.

§ 1.º — No ensino de 1.º grau, as atividades, áreas de estudo e, eventualmente, disciplinas de educação geral resultantes do núcleo-comum serão obrigatórias em todas as séries, admitindo-se variações quanto às respectivas cargas horárias.

§ 2.º — No ensino de 2.º grau, admitir-se-ão variações não somente de carga horária como do número de períodos letivos em que seja incluída cada disciplina e, eventualmente, área de estudo ou atividade.

Art. 7.º — Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.